

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**MARIA ISABEL ACCORSI**

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO IFRS BENTO GONÇALVES:  
UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO DOCENTE**

**CAXIAS DO SUL  
2016**

**MARIA ISABEL ACCORSI**

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO IFRS BENTO GONÇALVES:  
UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Alquati Bisol

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

A172i Accorsi, Maria Isabel

A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente / Maria Isabel Accorsi. – 2016.

167 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. Mediação docente. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência intelectual. 4. Educação superior. 5. Vygotsky. I. Alquati Bisol, Cláudia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“A inclusão do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente”*

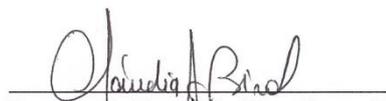
Maria Isabel Accorsi

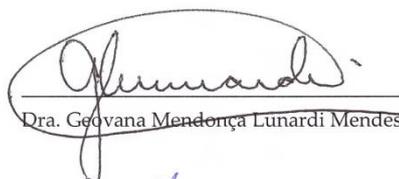
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

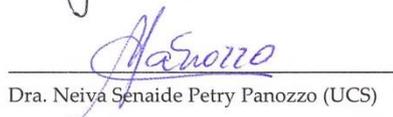
Caxias do Sul, 13 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

  
Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

  
Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente - UCS)

  
Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

  
Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho aos mediadores da minha educação e das minhas conquistas: a minha mãe Angélica, por sua constante dedicação e amor incondicional, e à memória de meu amado pai Bartholomeu.

## AGRADECIMENTOS

*A gratidão é o único tesouro dos humildes.*

***William Shakespeare***

Ao concluir este trabalho, quero deixar registrada a minha gratidão às pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu redigisse mais um capítulo da minha vida:

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Cláudia Alquati Bisol, profissional competente, a quem aprendi a admirar, por seus ensinamentos, seu comprometimento e sua paciência ao longo da construção desse estudo. Minha mais sincera e profunda gratidão por ser uma verdadeira orientadora!

Às professoras, Dr<sup>a</sup> Carla B. M. Valentini, Dr<sup>a</sup> Geovana M. Lunardi Mendes e Dr<sup>a</sup> Neiva S. P. Panozzo por aceitarem o convite para compor a Banca e por suas valiosas contribuições durante a Qualificação que, indiscutivelmente, contribuíram para a tessitura deste trabalho de pesquisa.

Aos professores e professoras do curso PPGEDU/UCS que por intermédio de suas aulas, auxiliaram na pavimentação do caminho a ser percorrido por este estudo.

Aos meus companheiros de viagem, Margarete, Rafael e Sirlei, pelos momentos de descontração e as trocas de conhecimento informal durante esse caminho, que tornaram nosso percurso não só mais agradável, mas ocasiões de compartilhamento de ideias, histórias e de aprendizagem.

Aos colegas do Mestrado e ao grupo de pesquisa do Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital, pelo coleguismo e pela convivência harmoniosa que produziu valiosas reflexões que contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao IFRS Campus Bento Gonçalves, na pessoa do seu diretor à época, professor Luciano Manfroi, por sua confiança ao me conceder acesso a Instituição, possibilitando assim que essa pesquisa tomasse forma.

Aos professores e professoras do IFRS Bento Gonçalves do curso de Tecnologia em Horticultura, que se prontificaram a participar da entrevista e com sua participação tornaram possível a construção deste trabalho.

Ao estudante “Giovani”, por sua confiança e sua disponibilidade em participar da entrevista, e aos seus pais, por acreditarem em mim e no meu trabalho, autorizando o tema escolhido para esta pesquisa.

Por fim, um agradecimento todo especial àqueles que são minha âncora em momentos de mar revolto e que dão significado aos momentos da vida que requerem algum sacrifício: minha família. A minha mãe Angélica, por sempre estar ao meu lado, por acreditar em mim e, por me apoiar e incentivar durante os altos e baixos desta trajetória. Ao meu pai Bartholomeu, por transmitir a família seu amor pelos livros e nos ensinar a valorizar os estudos. Aos meus irmãos, Rita Maria, Maria Inês e José Hilário, pelo companheirismo e pela união que traz conforto, fortalecendo nossos laços. Aos meus sobrinhos, que trazem luz, alegria e muito orgulho para a família: Leonardo, Bruno e Artur, vocês três são o melhor de todos nós! Um agradecimento especial à minha irmã mais velha, Rita, que me auxiliou com a correção deste trabalho. Obrigada por sempre estar disposta a me ajudar e a contribuir para meu crescimento.

***A todos, obrigada, muito obrigada!***

*Anche dentro alle prigioni della nostra ipocrisia  
Anche in fondo agli ospedali nella nuova malattia  
C'è una forza che ti guarda e che riconoscerai  
È la forza più testarda che c'è in noi  
Che sogna e non si arrende mai  
È la volontà, più fragile e infinita,  
la nostra dignità è la forza della vita  
Che non si chiede mai, cos'è l'eternità  
Ma che lotta tutti i giorni insieme a noi,  
finchè non finirà.*

La forza della vita  
Paolo Vallest / Beppe Datti

## RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo analisar o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual (DI) na Educação Superior Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, tendo como foco a mediação docente. O aporte teórico foi constituído pelo estudo do conceito e características da deficiência intelectual, com sustentação de autores como Mantoan (2006) e Pletsch (2014); sobre conceitos e reflexões da educação inclusiva no contexto da educação básica e da educação superior, com Carvalho (2009), Baptista (2002), Beyer (2010), Magalhães (2006) e Mittler (2003); e nas contribuições de Vygotsky para educação, amparada em seus trabalhos sobre a Defectologia e a Mediação, com apoio de autores como Rego (2012), La Taille (1992) e Beyer (1996). Para executar essa pesquisa de ordem qualitativa, conduziu-se uma investigação utilizando como estratégia um estudo de caso, composto por entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Para tanto, foram ouvidos sete professores que lecionaram disciplinas para o estudante com DI e o próprio estudante. Também foram analisados os principais documentos da instituição que abordam as questões do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na educação superior. Os dados obtidos na entrevista realizada com os professores foram organizados em três categorias que viabilizaram uma análise mais detalhada das falas: concepção de aprendizagem, ação docente e interação. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2000). Os documentos e a entrevista com o estudante foram analisados, resumidos e integrados às análises das três categorias. Os resultados obtidos no estudo demonstraram a dificuldade que a presença de um estudante com DI na educação superior desencadeia no processo de ensino, já consolidado, dos professores. Também revelou que algumas mudanças são necessárias na ação pedagógica do professor para que a mediação docente aconteça. A conclusão estabelece a importância da mediação docente em sala de aula para promover a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e identifica que a mediação docente pode ser pensada a partir do entrelaçamento de uma *concepção de aprendizagem* que compreenda a possibilidade da construção de vias alternativas para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência e de uma *ação docente* planejada, que busque favorecer o aluno no seu processo de aprendizagem por meio de *interações* intencionais, contínuas e edificadoras.

**Palavras-chave:** Mediação Docente. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Vygotsky.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the process of inclusion of a student with intellectual disabilities (ID) in the Technological Higher Education of the Federal Institute of Education, Science and Rio Grande Technology South Campus Bento Gonçalves, with a focus on teaching mediation. The theoretical contribution was made by the concept of the study and intellectual disability characteristics, with support of authors like Mantoan (2006) and Pletsch (2014); on concepts and reflections of inclusive education in the context of basic education and higher education, with Carvalho (2009), Baptist (2002), Beyer (2010), Magellan (2006) and Mittler (2003); and the contributions of Vygotsky for education, based on its work on Defectology and mediation, with the support of authors as Rego (2012), La Taille (1992) and Beyer (1996). To perform this qualitative research was conducted an investigation using as a case study strategy, composed of semi-structured interviews and document analysis. Therefore were heard seven teachers who teach for students with ID and the student himself. The main documents of the institution that approach the issues of access and retention of people with a disability in higher education Have also been analyzed. The data obtained in the interview with the teachers were organized into three categories that enabled a more detailed analysis of the speeches: design of learning, teaching action and interaction. Data analysis was based on Bardin content analysis (2000). The documents and the interview with the student were analyzed, summarized and integrated into the analysis of the three categories. The results of the study demonstrated the difficulty that the presence of a student with DI in higher education sets off in the teaching process, already consolidated, teachers. Also reveals that some changes are needed in the teacher's pedagogic action so that the teaching mediation happen. The conclusion establishes the importance of teaching mediation in the classroom to promote learning of the intellectual disabled student and identifies the teacher's mediation can be thought from the interweaving of a conception of learning to understand the possibility of building alternative pathways learning and development of people with a disability and a teacher planned action, that seeketh favor the student in the learning process by means of intentional, continuous and builders interactions.

**Key-words:** Mediation Teacher. Inclusive education. Intellectual Disabilities. Higher education. Vygotsky.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Fontes de informação .....	73
Quadro 2:	Categorias de análise .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo dos tipos de adaptações curriculares realizadas ..... 88

Tabela 2: Resultado das questões dissertativas ..... 92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI – Assessoria de Ações Inclusivas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CID 10 - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTA – Centro de Tecnologia Assistiva

DI - Deficiência Intelectual

DV – Deficiência Visual

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Educação Superior

IFE – Instituições Federais de Educação

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

Neabi – Núcleo de Estudos de Afro Descendentes e Indígenas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

Nepg – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade

MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

NB – Norma Brasileira

NEE - Necessidade Educacional Específica

OD – Organização Didática

ONU - Organização das Nações Unidas

PAV – Projeto de Acessibilidade Virtual

PEI – Programa Educacional Individualizado

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

QI - Coeficiente de Inteligência

Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RENAPI – Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais

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

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TA - Tecnologia Assistiva

Tecnep - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

ULBRA – Universidade Luterana Brasileira

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona e Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 INSPIRAÇÃO.....	17
1.2 CONTEXTO E ESTRUTURA.....	18
<b>2 A DESMISTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..</b>	<b>26</b>
<b>3 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>34</b>
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>42</b>
4.1 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL .....	50
<b>4.1.1 O Napne do IFRS Campus Bento Gonçalves .....</b>	<b>52</b>
<b>5 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
5.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	55
5.2 VYGOTSKY E A DEFECTOLOGIA.....	60
5.3 A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....	64
<b>6 COMPOSIÇÃO DO MÉTODO .....</b>	<b>72</b>
6.1 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	72
6.2 O ESTUDO DE CASO .....	73
6.3 FONTES DE INFORMAÇÃO .....	74
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>79</b>
7.1 O ESTUDANTE EM QUESTÃO .....	80
<b>7.1.1 História Clínica .....</b>	<b>80</b>
<b>7.1.2 História Escolar .....</b>	<b>81</b>
7.2 A ENTREVISTA COM O ESTUDANTE.....	82
<b>7.2.1 Impressões da entrevistadora sobre o processo da entrevista .....</b>	<b>87</b>
7.3 FORMULÁRIOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	88
7.4 OS PROFESSORES .....	94
<b>7.4.1 Concepção de Aprendizagem .....</b>	<b>94</b>
7.4.1.1 Concepção de Aprendizagem – Estudantes em Geral.....	95
7.4.1.2 Concepção de Aprendizagem – Estudante com Deficiência Intelectual.....	100
<b>7.4.2 Interação .....</b>	<b>106</b>

7.4.2.1 Interação com os colegas.....	107
7.4.2.2 Interação com os Professores.....	109
<b>7.4.3 Ação Docente .....</b>	<b>113</b>
7.4.3.1 Ação Docente - Estudantes em Geral .....	114
7.4.3.2 A Ação Docente - Estudante com Deficiência Intelectual.....	121
7.5 DOCUMENTOS DO IFRS CAMPUS BENTO GONÇALVES .....	128
7.6 A MEDIAÇÃO DOCENTE .....	133
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA O ALUNO</b> <b>.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA OS</b> <b>PROFESSORES.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 1 - FORMULÁRIO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR IFRS .....</b>	<b>165</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Tenho amigos para saber quem eu sou,  
pois vendo-os loucos e santos, bobos e sérios,  
crianças e velhos, nunca me esquecerei de que  
a normalidade é uma ilusão imbecil e estéril.*

**Fernando Pessoa**

## 1.1 INSPIRAÇÃO

Esta dissertação centra-se em um estudo de caso a respeito de um estudante com deficiência intelectual que frequenta um curso Tecnológico na Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no Campus Bento Gonçalves. O foco desse trabalho é a mediação docente.

A motivação para realizar essa pesquisa nasceu de uma inquietação que surgiu ao longo do primeiro ano de Mestrado, quando abandonei minha proposta inicial de dissertação dentro da área da Tecnologia Assistiva (TA), e iniciei um novo trabalho de pesquisa buscando compreender melhor uma nova realidade que se apresentava em meu local de trabalho: a presença de um estudante com deficiência intelectual (DI) na educação superior da Instituição. A decisão de pesquisar essa situação foi desencadeada pela enxurrada de incertezas, sobre as quais ninguém tinha precisão, que começaram a surgir com o passar do tempo e que requeriam aprofundamento e explicações dos profissionais envolvidos. Discorrer sobre essa questão implica em esclarecer um pequeno pedaço da minha trajetória profissional, evocando os últimos seis anos da minha atuação como educadora, tempo em que venho trabalhando com pessoas com deficiência e descobrindo a cada dia um pouco mais sobre esse “mundo”.

Em abril de 2010, comecei a trabalhar no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)<sup>1</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no Campus Bento Gonçalves. Um ano depois, passei a acompanhar um estudante com deficiência

---

<sup>1</sup> Essa nomenclatura foi dada pela Resolução nº 20 de 25/02/2014 e se mantém até hoje.

intelectual, atuando como monitora em sala de aula. Foi então, que pude descobrir o quanto era possível contribuir para a aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional específica (NEE) e com as pessoas com deficiência da comunidade, colocando em prática minha formação como professora. Essa experiência finalmente me fez compreender que trabalhar como educadora era o caminho definitivo que gostaria de seguir na minha carreira. Perceber o quanto aquelas poucas horas de aula por semana colaboravam para a independência e a confiança dessas pessoas, ampliando a possibilidade de uma vida mais produtiva, fez com que, finalmente, me apaixonasse pelo papel de educadora.

A escolha do tema da pesquisa foi uma opção natural dentro da área em que atuo, pois trabalhar com estudantes com DI sempre foi um grande desafio e uma inesgotável fonte de aprendizado. Foi o surgimento dessa situação de desorientação e inexperiência no atendimento de um estudante com DI em meu local de trabalho que despertou esse anseio em pesquisar, em desenvolver um estudo mais aprofundado sobre essa situação, que exigia um novo olhar, e a adaptação dos profissionais envolvidos nesse processo de ensino. Acredito, que dentre todos os estudantes com deficiência, talvez o que desperte mais estranheza, para não dizer, espanto, quando inserido em uma instituição de Educação Superior, seja o estudante com deficiência intelectual (DI).

Dentro desse contexto, emergiu essa iniciativa de pesquisa que deu origem à dissertação que apresento, com o intento de contribuir para a reflexão dos educadores acerca das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que a mediação docente produz.

## 1. 2 CONTEXTO E ESTRUTURA

O tema inclusão se tornou assunto em evidência nas escolas, com muitas discussões, eventos, seminários sobre o assunto, mas permanece a realidade de que a grande maioria das instituições educacionais ainda não está preparada para receber alunos com necessidades educacionais específicas. A dificuldade em efetivar a inclusão justifica-se, dentre outras, pela falta de apoio governamental e ausência de profissionais especializados na área. No entanto, mesmo diante de

tantas dificuldades e com muitos erros e tropeços, a inclusão se concretiza em algumas instituições.

A inclusão se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normatização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social (LOPES, 2013, p. 21).

Segundo Lopes (2013), a inclusão vem passando por um processo de otimização, buscando, entre outras coisas, minorar as exclusões criadas pelas práticas exploratórias e discriminatórias sofridas por uma determinada parcela da população ao longo de muitos anos. Para Lopes (2013, p. 74), in/exclusão “passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. A autora explica que, apesar de muitas pessoas com deficiência estarem incluídas nas estatísticas e em espaços físicos, a realidade é que um grande número de sujeitos sofre por fazerem parte de grupos discriminados que não estão, de fato, integrados à sociedade, que ainda penam com práticas excludentes de inclusão. Campos (2010, p. 20) confirma esse pensamento quando diz que a discussão a respeito da inclusão “assume a feição de um discurso ideológico, contribuindo mais para esconder e disfarçar os fatores determinantes da exclusão, a irmã siamesa da inclusão”.

Mesmo com muitas dificuldades, o processo de inclusão escolar segue seu percurso, procurando incluir o sujeito com deficiência e respeitando as diferentes formas que existem de aprender. As pessoas com deficiência intelectual (DI) têm um longo histórico de rejeição pela sociedade por não corresponderem ao ideal de ser humano que foi cultuado e valorizado por centenas de gerações. Anache (2009, p. 44) explica que a pessoa com deficiência intelectual (DI) possui uma atividade mental abaixo da média, associada a consideráveis limitações no “funcionamento adaptativo de pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”. Ainda segundo Anache (2009), para que se efetive a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com DI, é preciso que ocorram mudanças conceituais e atitudinais, para que seja possível compreender que existem diferentes formas de

aprendizagem, e que é importante considerar a reestruturação do plano pedagógico para respeitá-las e favorecê-las.

A deficiência intelectual pode ocorrer por motivos genéticos, problemas na gestação, dificuldades na hora do parto ou em algum momento após o nascimento. Não é fácil para os estudiosos da área encontrarem respostas para o que provoca a DI, pois, na grande maioria dos casos estudados, não é possível determinar alguma causa conhecida ou, até mesmo, a origem da deficiência. O que se sabe é que existem faixas dentro das quais se encontra a deficiência intelectual, que pode ser leve ou profunda, sendo que cada sujeito é um, com capacidades, dificuldades e comportamentos diferentes. Dessa forma, desenvolver-se-ão intelectualmente e aprenderão de forma única, podendo, inclusive, potencializar sua inteligência através da aprendizagem.

A deficiência mental pode, portanto, ser modificada por meio de um processo vivenciado pelo sujeito. O seu potencial pode ser estimulado e realizado ou não ser desenvolvido. O fato de uma criança apresentar um resultado intelectual baixo significa que deverá ser estimulada a elevá-lo por meio de processos educativos, podendo alcançar o nível de uma criança normal (LIMA, 2006, p.105).

Assim, quando um estudante com DI alcança os bancos de uma instituição de Educação Superior, talvez muitos se perguntem o que essa pessoa, com uma limitação cognitiva que a restringe de muitas maneiras, está fazendo ali. A inclusão de estudantes com DI na Educação Superior ainda não se tornou corriqueira, mas um número cada vez maior de alunos está entrando e se graduando em cursos por todo o Brasil. Mas, até que ponto esses estudantes com DI estão incluídos? Será que não existe diferença no tratamento dado a eles por professores, direção e colegas? Será que existe preocupação em lhes proporcionar uma boa formação? São compreendidos e aceitos? Carvalho diz:

Se entendermos a deficiência como um problema, a diferença dos deficientes até poderá ser “autorizada”, desde que protegida em ambientes abrigados (como as sementes que ficam dentro dos frutos) e em espaços a eles circunscritos, exclusivos e excludentes. Mas, se vivermos alteridade dos deficientes como um desafio (muito mais a nossa retórica), a deficiência poderá ser socialmente “autorizada” (2009, p. 44).

Tendo isso em mente, realizei uma pesquisa dentro do Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Sul, procurando entender como vem acontecendo o processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior nesta instituição, especificamente sob a ótica da mediação docente. O processo da educação inclusiva vem evoluindo cada vez mais nos últimos 20 anos no que diz respeito à busca de mais respeito e humanização e menos preconceito, porém, talvez exista certa dificuldade em fazê-la sair do papel e chegar às salas de aula.

Precisamos de educadores que não reforcem a competitividade e o individualismo destrutivo e sim que estimulem as práticas de solidariedade orgânica e de cooperação, tornando-nos mais hábeis, mais fortes e... mais humanos (CARVALHO, 2009, p.165).

Ter uma deficiência, seja ela qual for, traz como consequência ter que lidar com um estigma que a sociedade estabelece: o da incapacidade, da dependência. Toda deficiência certamente implica alguma limitação, mas não desqualifica a pessoa para uma infinidade de novas descobertas e possibilidades. O contato e o trabalho diário com pessoas deficientes provaram-me isso. Eles constantemente nos mostram a sua capacidade e nos surpreendem ao superar suas limitações e alçar novos voos dentro do conhecimento.

Os benefícios da educação inclusiva se estendem também aos professores, pois o desafio de ensinar na diversidade incita a busca de novas estratégias pedagógicas e novos conhecimentos, ampliando suas habilidades profissionais e - por que não dizer- sua própria concepção de mundo (PLETSCH, 2005, p.26).

Dessa forma, pode-se pensar que a educação inclusiva favorece não só ao estudante, mas todos os que estão envolvidos e empenhados com a construção de uma sociedade mais humana e democrática (PLETSCH, 2005). Na educação inclusiva, professor e aluno trabalham juntos no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, Santos (2010, p. 52) relata que “nas escolas, alguns professores têm deixado de preocupar-se com os nomes dos alunos, quem são, como vivem, o que querem, como aprendem, que interesses e necessidades têm, para apenas nomeá-los: estes são alunos da inclusão!”

A partir do meu trabalho no Napne, percebi que a inclusão de estudantes com deficiência visual, auditiva e física é uma realidade que acontece com dificuldades, erros e tropeços, mas ela se efetiva. Todavia, no caso de estudantes

com deficiência intelectual, permanecem dúvidas sobre a inclusão e, principalmente, se estamos proporcionando uma boa formação ao aluno.

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação, o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos. Associado a isso é possível afirmar que as restrições de acesso e progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história da exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência (MIRANDA, 2009, p.120).

Nos últimos anos, muito tem sido falado, escrito e discutido sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação infantil e no ensino fundamental. Mas, quando se trata da inclusão desses estudantes na educação superior, as fontes de consulta não são muitas, e o material encontrado é voltado mais especificamente para a deficiência visual, auditiva e física, encontrando-se poucos textos tratando da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Isso decorre da complexidade do assunto, que esbarra em alguns “pré-conceitos” já enraizados na sociedade brasileira. Quando se pensa a inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior, a impressão que tenho é a de que as instituições buscam individualmente por soluções, tentando descobrir a melhor forma de incluir e certificar seus alunos. Desta forma, é possível encontrar experiências bem diversas nesse meio, mas com uma preocupação em comum: como promover a permanência e a saída com êxito desse estudante da educação superior.

Segundo Santos (2006), as instituições de educação superior devem aceitar como missão batalhar em favor da inclusão educacional dos estudantes. Para isso, precisam refletir e propor novas bases teóricas, rever conceitos e práticas pedagógicas, pensar novos currículos e técnicas organizacionais e delinear um novo mecanismo político. Na mesma medida, é necessário que considerem que as universidades são o lugar de formação dos futuros profissionais que vão atuar nos ambientes organizacionais e sociais.

Por outro lado, é natural que os professores da educação superior encontrem muitas dificuldades em lidar com a inclusão de um estudante com deficiência intelectual. Apesar de serem conceituados e capazes nas suas áreas de

formação, não foram preparados para trabalhar com as deficiências em sala de aula, até porque a grande parte não vem da área das ciências humanas, mas das ciências exatas e biológicas. Impossível negar, também, que alguns não estão convencidos de que vai haver progresso, de que o estudante com DI vai compreender e aprender o conteúdo ensinado.

Outra dificuldade relevante é o fato de que não existem políticas públicas educacionais que sejam específicas para a educação superior, com diretrizes que auxiliem, por exemplo, a questão da certificação desses alunos, que contemplem a necessidade de capacitação de professores, que especifiquem como será o atendimento especializado na educação superior. Enfim, não há diretrizes que auxiliem e respaldem as instituições no que se refere aos direitos dos estudantes com deficiência intelectual e às condições de qualidade de ensino a esse público, a fim de garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes com DI nos bancos universitários.

Nesse contexto, procurando dar sustentação ao propósito da pesquisa, destaco brevemente o conceito de mediação. Para Oliveira (2002, p. 26), a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A autora completa que Vygotsky acreditava que o ser humano não tem uma relação direta com o mundo, mas basicamente uma relação mediada, e que entre ambos, homem e mundo, atuam mediadores, mecanismos que auxiliam o desenvolvimento das atividades humanas.

Mas, e quanto aos próprios estudantes com deficiência intelectual? Será que eles se sentem aceitos, acolhidos na educação superior? A inclusão está contemplando essa parcela da sociedade, no que diz respeito à formação universitária, de forma justa? Os professores estão conseguindo mediar esse processo? Com base nessas questões, surge a pergunta principal deste trabalho: **como se dá o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em um curso superior de formação tecnológica, tomando-se como ponto de análise a mediação docente?**

Ao observar de perto o processo de ingresso de um estudante com deficiência intelectual no IFRS em todos os seus momentos, analisando as dúvidas, as dificuldades, o desconforto, o desconhecimento que ele acarretou, entendi que

era preciso investigar como o processo de inclusão de um estudante com DI acontece, pesquisando com os docentes, o aluno e documentos da instituição. De forma a entender melhor esse processo, busquei subsídios teóricos para compreender a mediação docente frente ao estudante com DI na educação superior. Para isso, utilizei como estratégia de pesquisa a construção de um estudo de caso que apontasse como vem ocorrendo essa mediação no IFRS e, assim, possibilitasse a identificação dos elementos necessários para que a mediação docente ocorresse no processo de inclusão.

Considero esse estudo uma oportunidade de contribuir com a desconstrução de algumas ideias pré-concebidas sobre a deficiência intelectual e educação, sobretudo para fomentar reflexões sobre a importância da mediação docente em sala de aula. Com o propósito de encontrar respostas para tal questão, essa pesquisa foi concebida como um estudo de caso sustentado pelo referencial teórico, que conduziu os passos dessa investigação, e embasado, principalmente, nos estudos de Vygotsky, referentes à mediação e à defectologia. Dito isso, apresento a seguir a estrutura concebida para a dissertação.

No capítulo intitulado *A desmistificação do estudante com deficiência intelectual*, explico o conceito e as principais características dessa deficiência, discorrendo sobre os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com DI. No capítulo nomeado *O contexto da educação inclusiva*, descrevo de forma resumida o percurso da educação inclusiva no Brasil, destacando o que considero serem os principais elementos para que a educação em qualquer nível se torne inclusiva. Em seguida, no capítulo denominado *Reflexões sobre a inclusão na educação superior*, elenco as principais políticas públicas que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência na *educação superior*, fazendo uma reflexão sobre as dificuldades que existem, e ainda não foram solucionadas, para que uma pessoa com deficiência curse uma graduação. A seguir, comento sobre alguns trabalhos de pesquisa que abordaram o assunto da deficiência na educação superior e apresento o histórico de inclusão do IFRS. No capítulo intitulado *Contribuições de Vygotsky para educação*, faço algumas considerações sobre os pressupostos teóricos de Vygotsky, me detendo mais profundamente na compreensão de seus estudos acerca da Defectologia e da Mediação. O capítulo designado *A Composição do método* é dedicado ao percurso metodológico empregado para a execução dessa

pesquisa. No capítulo nominado *Resultados e discussão*, apresento e comento os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos nessa pesquisa. Por fim, encerro com as *Considerações finais*, onde faço uma reflexão sobre os resultados da pesquisa e, principalmente, sobre o conhecimento que pude construir por intermédio deste trabalho.

## 2 A DESMISTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Eu sabia dentro de mim que tinha potencial... sabia,  
mas não o quanto que tinha de força, de coragem.*

***Estudante Giovani***

Procurando desenvolver o conceito da deficiência intelectual, trago, inicialmente, um breve situar histórico da DI até os dias atuais, pontuando alguns aspectos importantes.

Durante muito tempo, acreditou-se que as pessoas com deficiência intelectual eram seres amaldiçoados, e essa deficiência era vista como um castigo. A história relata que, ao longo dos anos, essas pessoas foram exterminadas ou afastadas do convívio com a sociedade, abandonadas à própria sorte, pois eram vistas como fardos pesados e inúteis, sem capacidade para estudar, trabalhar, sem qualquer aptidão para participar da vida em sociedade. Mazzotta (2005) comenta que, com sua influência cultural, a própria religião, ao catequizar que o homem é a imagem e semelhança de Deus, dissemina a ideia da perfeição humana física e mental. Como os deficientes não se encaixavam nessa descrição pré-concebida de Deus, eram colocados à margem da sociedade. Outro aspecto desse comportamento para com os deficientes era o consenso de que essa concepção de “incapacitado, deficiente, inválido” tratava-se de uma condição permanente, o que ocasionou a total omissão da sociedade com relação a essas pessoas, seus direitos e suas necessidades.

Desde a antiguidade e ao longo dos tempos, a postura das sociedades com relação às pessoas com necessidades especiais foi se modificando de acordo, muitas vezes, com a cultura, as crenças, fatores econômicos, políticos e sociais. Por um longo período, talvez a melhor palavra para caracterizar a relação da sociedade com a pessoa com necessidades especiais seria exclusão (SONZA, 2013, p. 23).

No século XVI, as pessoas com deficiência intelectual passaram a receber cuidados, no entanto, foi estabelecida a crença de que, no que tange à sua educação, só precisavam ter acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da

vida diária - como o autocuidado e a segurança -, desenvolvendo poucas habilidades sociais, de lazer e de trabalho supervisionado, sendo que ainda permaneciam isolados, pois a família temia que fossem rejeitados.

Segundo Mantoan (2001), com o passar do tempo, alguns pensadores como Rousseau, Locke e Itard passaram a acreditar no potencial de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, trazendo mudanças no pensamento pedagógico e no uso da razão. Assim, a vergonha do deficiente foi sendo substituída pela esperança e pela possibilidade de aprender.

Nos dias de hoje, as pessoas com deficiência intelectual estão ganhando mais espaço e tendo garantidos seus direitos impulsionados pela atuação do movimento dos direitos humanos e do movimento das pessoas com deficiência. Atualmente, eles são considerados cidadãos como todos os outros, têm uma vida mais plena, participando da sociedade, estudando, trabalhando, enfim, uma vida que oportuniza novas experiências, possibilidades, com trajetórias singulares. Aos poucos, vão conquistando novos espaços, o que gera maior notabilidade e colabora com a derrubada de barreiras atitudinais e a redução do preconceito. Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), cerca de 2,6 milhões de brasileiros têm alguma deficiência intelectual. Mas, ao contrário do que muitos pensam, a limitação da inteligência não impede essas pessoas de estudarem, trabalharem e terem uma vida normal. No entanto, ainda existem muito preconceito e resistência com relação à capacidade de aprender e de produtividade das pessoas com deficiência intelectual.

O número de pessoas com deficiência intelectual ativas no mercado de trabalho vem aumentando anualmente. O crescimento tem sido impulsionado pela Lei 8.213/91, que estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência, as quais variam de 2% a 5%, conforme o artigo número 93 - que regula a proporção de reservas de vagas para esse segmento - de acordo com a quantidade de funcionários da empresa. Sendo assim, segundo o Censo 2010 (IBGE, 2010), existiam, no Brasil, 23,6% de trabalhadores contratados com alguma deficiência. Desse grupo, contudo, a deficiência intelectual é aquele com o menor número de contratações, por ser a que mais influencia na não contratação para o mercado de trabalho. Atualmente, existe no Brasil uma nova metodologia - chamada Emprego Apoiado - que vem auxiliando pessoas com deficiência a se preparar e a encontrar

um posto de trabalho no mercado de forma que ambos, empregador e empregado, fiquem satisfeitos com a qualidade do trabalho. Para a pessoa com deficiência intelectual desempenhar as suas funções no ambiente profissional, deve ser bem orientada e preparada. É aconselhável o desenvolvimento de um trabalho de cunho educacional e terapêutico com ela, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida profissional, valorizando, ao mesmo tempo, os aspectos afetivos envolvidos na inclusão (PEDROSO e SHINOHARA, 2010).

Bezerra e Vieira (2010), em seu artigo, comentam que os trabalhadores com deficiência intelectual são a nova “ralé das organizações do trabalho”, pois ocupam cargos muito mais baixos dentro das empresas e são discriminados pelos próprios colegas que ocupam o mesmo cargo que eles, pois estes os consideram inferiores pelas suas limitações.

Segundo Pletsch e Glat (2012, p. 195), “dos 700.824 alunos matriculados em modalidades de educação especial, 330.794 (aproximadamente 47%) apresentam deficiência intelectual”. Ou seja, apesar de a legislação educacional atual incentivar a educação dessas pessoas em classes comuns, a grande maioria dos estudantes com deficiência intelectual continua matriculada em escolas especiais (226.429, num total de 330.794, mais de 68%). Este dado nos leva de volta aos dados do Censo Escolar de 2012, que confirma que as matrículas da educação especial na rede privada chegam a 79% contra 21% na escola comum. Na rede pública esse número cresce ainda mais: são 91% de matriculados nas escolas especiais contra apenas 9% na escola comum.

Batista e Mantoan (2005) afirmam que o conceito de deficiência intelectual vem sofrendo uma série de revisões e reformulações ao longo dos anos, pois existe grande dificuldade em estabelecer de forma clara seu diagnóstico. Durante muito tempo, o parâmetro para definir se a pessoa possuía deficiência intelectual foi a medida do coeficiente de inteligência (QI). Atualmente, existe um esforço em anular essa dificuldade através da procura por novas dimensões do conhecimento que abarquem esse conceito de forma mais ampla.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não conseguem fechar um

conceito único que dê conta dessa intrincada questão (BATISTA e MANTOAN, 2005, p. 12).

Segundo a conceituada Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento<sup>2</sup> (AAIDD),

A Deficiência Intelectual é definida como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos (2013).

A deficiência intelectual ainda é uma grande interrogação e, por isso, continua sendo objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Talvez, por ainda ser tão difícil compreendê-la, exista tanta dificuldade em lidar com essa deficiência. O ser humano costuma temer aquilo que não entende, que desconhece, e se afasta, alimentando a discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência, especialmente a intelectual. (MEC, 2005)

Em conformidade, a AAIDD (2013) também fornece a seguinte definição para a deficiência intelectual: “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade”. No CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), a descrição de deficiência intelectual (terminologia de retardo mental) é a seguinte:

Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente (2008).

Ademais, o CID-10 estabelece que existem quatro categorias de retardo mental: leve, moderada, grave e profunda. No caso do retardo mental leve, com QI médio entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos), é possível

---

<sup>2</sup> Ao longo deste trabalho utilizo o conceito de Deficiência Intelectual da AAIDD, por considerar o mais elucidativo. Disponível em: <https://aaid.org/>

frequentar a escola, mas provavelmente ocorrerão dificuldades de aprendizagem. Há que se considerar que muitos, porém, são capazes de trabalhar, manter bom relacionamento social e contribuir com a sociedade. No retardo mental moderado, QI médio entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos), provavelmente ocorrerão atrasos acentuados no desenvolvimento, mas a maioria aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e a adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. A maioria, quando adulta, precisará de assistência para viver e trabalhar na comunidade. É importante salientar que, quando se trata de educação inclusiva, falamos especificamente dos casos de DI leve e moderada, mais amplamente sobre a DI leve, pois são essas pessoas que conseguem se desenvolver melhor, aprender e manter uma vida laboral. As pessoas com DI leve e moderada têm certo grau de autonomia que possibilita que cheguem aos bancos escolares, seja em escolas especiais ou comuns.

Já existem inúmeros trabalhos sobre a inclusão do deficiente intelectual na escola comum, a exemplo de Leite (2006), que trata da obrigatoriedade da inclusão escolar de pessoas com DI na Educação Fundamental. A pesquisa realizada com diretores e professores de cinco escolas municipais constata que os diretores percebem de forma mais positiva a capacidade e as limitações dos alunos, do que os professores que ainda têm necessidade de criar rótulos. Santana (2009) aborda a visão de quatro professores sobre a inclusão de estudantes com DI na educação regular de uma escola municipal em Londrina, apontando ao final a divergência nas formas de trabalho, que não seguem um padrão dentro da própria escola, e o despreparo dos professores. Catchcart (2011) fala a respeito da inclusão na escola, analisando-a na perspectiva da criança com deficiência intelectual, com o objetivo de verificar as estratégias utilizadas por elas para aprender e participar das aulas. O resultado mostra um evidente esforço desses alunos para se envolverem nas atividades de classe, mas o resultado nem sempre se traduziu em efetiva aprendizagem. Tédde (2012) discursa sobre a relação entre o aprendizado da criança com DI leve e da criança sem nenhum tipo de deficiência, e quais são as maiores dificuldades para inclusão, por meio de avaliações e questionários realizados com os professores de uma escola em Santa Bárbara D'Oeste. Sua conclusão foi que os estudantes com DI leve possuem um bom desenvolvimento

cognitivo e social. Batista (2012) aborda as dificuldades provocadas pela exigência da inclusão escolar de pessoas com DI e conclui que tanto o espaço da escola comum quanto da escola especializada é necessário.

A inclusão da pessoa com deficiência na escola é, sem dúvida, um grande desafio que abrange pais, alunos e todos os profissionais de educação envolvidos no contexto do estudante. Ferrari e Sekkel (2007) salientam que a Lei nº 7.853/89 ratifica a obrigatoriedade de que as escolas públicas ofertem educação especial, e determina ser crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa” a inscrição de estudante em qualquer tipo de instituição de ensino e em qualquer nível, que tenha origem na deficiência da pessoa que busca uma vaga. Atualmente, um grande número de escolas cumpre a legislação, assumindo esse compromisso. No entanto, as instituições educacionais encontram-se despreparadas para receber estudantes com deficiência, e isso desde a gestão que recepciona esse estudante até os professores - que passam a enfrentar questões completamente novas em sala de aula, buscando atender às demandas específicas de um estudante com deficiência e, ao mesmo tempo, dividir a atenção com o restante da classe. Pletsch (2014, p.15) diz:

A elaboração conceitual por parte de alunos com deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas para apoiar e mediar o ensino. É o que denominamos de conhecimentos didáticos, os quais, muitas vezes, são menosprezados na formação inicial e continuada de professores com justificativas do tipo “não há receitas de bolo”.

É certo que o processo de inclusão é muito mais complexo do que aplicar estratégias pedagógicas, mas o professor precisa desenvolver um bom trabalho em sala com o estudante com deficiência intelectual e, para isso, ele precisa estar preparado. É preciso pensar e planejar essa questão antes que novos professores continuem chegando às salas despreparados para essa recente realidade. Pletsch (2014) alerta que “as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual – especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo” - dependem muito da interação estabelecida entre o professor e o estudante com DI durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais se expõe na vida social e cultural. Portanto, para que essas

práticas possibilitem ao estudante desenvolver novas maneiras de desempenho intelectual, o ensino de conceitos, seus significados e sentidos deve ser prioritário. “Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar” (PLETSCH, 2014, p. 16).

Rossato (2011, p. 74) lembra que, aliada à deficiência, existem “possibilidades compensatórias para superar as limitações e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo”. Ela salienta que, se o professor insistir em continuar acreditando que o estudante com deficiência intelectual não aprende devido as suas limitações particulares, e continuar a ensiná-lo considerando apenas essa perspectiva, o aluno estará condenado à exclusão. Não se nega que existam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mas o professor não pode se guiar apenas pelas limitações dessa pessoa com necessidades educacionais específicas, pois estará fortalecendo o processo de exclusão. Percebe-se que o processo de inclusão dos deficientes intelectuais ainda representa um desafio para toda comunidade escolar, particularmente para o professor, que tem como tarefa imprescindível buscar melhor entendimento sobre todo esse processo de construção.

A DI põe em dúvida a função essencial da escola comum, pois o estudante com essa deficiência costuma ter seu modo próprio de elaborar o saber, o que, geralmente, não condiz com o modelo da escola. Na verdade, não atingir o ideal da escola pode acontecer com qualquer aluno, mas os estudantes com deficiência intelectual evidenciam mais claramente essa impossibilidade, pois não permitem que a escola esconda esse fato (BATISTA, 2005).

Pessoas com deficiência intelectual também são educáveis, apesar de pensamentos contrários que lhes atribuem apenas uma educação voltada para o desenvolvimento de hábitos de autonomia e independência. Neste caso, definir bem o papel que cada um tem na interação com o deficiente intelectual é fundamental para que a sua educação integral seja favorecida. Nesse sentido, devem ser proporcionadas a essas pessoas possibilidades de se desenvolverem por si mesmas, sem que haja superproteção, o que é comum entre familiares, que, no intuito de auxiliar e acolher, acabam por torná-los dependentes e com pouca iniciativa. É igualmente importante definir o papel da escola de propiciar condições

de aprendizagem, sempre levando em conta a gravidade do déficit cognitivo do aluno.

Essa escola também é significada como lugar de aprender que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades ou competências relacionadas à aquisição e produção de conhecimento, e sua utilização na compreensão do mundo, segundo um determinado padrão fixo que serve de critério de avaliação da propriedade do aluno em seu desenvolvimento escolar, e sob estes quesitos os alunos com deficiência intelectual vão ter suas diferenças socialmente acentuadas caso não se resignifiquem os processos escolares (FERREIRA, 2009, p.104).

Se os processos escolares não forem resignificados, as relações do estudante com deficiência intelectual com a comunidade escolar serão guiadas pela ótica do aluno padrão, e fundamentadas na dificuldade à sua inclusão escolar e ao seu desenvolvimento pessoal. O desafio do professor é preparar um plano de ensino que ampare a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual em todas as atividades propostas para toda a sala de aula. Esse plano de ensino adaptado pode possibilitar outras alternativas de aprendizagem para o estudante com deficiência intelectual e para os demais alunos (FERREIRA, 2009).

Um trabalho educativo sustentado nas capacidades apresentadas pelo estudante com DI aponta para um processo de ensino e aprendizagem que desafie o aluno, que o provoque no desenvolvimento do pensamento, da memória, da atenção, e o conduza por novos objetivos para fora do mundo da segregação. É preciso movimentar seu desenvolvimento, tirá-lo da sua zona de conforto, proporcionando atividades que o incentivem a ir além da sua capacidade, buscando sua superação (ROSSATO e LEONARDO, 2011).

### 3 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de missão impossível. [...] Devemos ter crença no potencial humano; a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.*

***Rosita Édler de Carvalho***

A educação vive, nos dias de hoje, diversos dilemas que acompanham a sociedade moderna globalizada, como as questões da diversidade, igualdade étnica, de gênero, inserção das pessoas com deficiência que buscam a inclusão e o respeito às minorias. As dificuldades existem porque as instituições educacionais, de modo geral, são, por natureza, excludentes e não valorizam o diferente. Pelo contrário, praticam uma educação uniforme, sem perceber que valorizar as diferenças é valorizar o ser humano (DRAGO e RODRIGUES, 2008). Para se efetivar a inclusão é preciso repensar a educação, reciclar (pré) conceitos e substituir os antigos paradigmas educacionais que favorecem os bons alunos através da homogeneização do ensino. O processo de construção da educação inclusiva é longo, pois se trata de uma temática complexa que divide opiniões e exige comprometimento de toda a comunidade escolar, muito estudo, mudanças nas concepções e um plano de ação que apoie e incentive a efetivação desse direito garantido por lei.

Baptista (2002) afirma que “a educação inclusiva é um conceito multifacetado”. Ele explica que isso se deve às diversas explicações utilizadas para justificá-la: que é um direito; uma nova proposta de educação com qualidade; uma forma mais econômica de ofertas de atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas; educação para todos; uma tentativa de diminuir a exclusão; nova moda pedagógica; enfim, sempre que a pergunta é feita, as respostas variam e podem ser muitas. Para o autor, o essencial para que a educação das pessoas com necessidades educacionais específicas ocorra na educação comum é que aconteçam mudanças relevantes no currículo, na avaliação e na flexibilização do ensino. São, portanto, dois elos centrais: o espaço da escola e as mudanças que ela precisa praticar para viabilizar esse espaço.

Segundo Carvalho (2009, p.36), a “inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas”. Para incluir, a escola precisa criar condições de acolher os alunos excluídos, tenham eles alguma deficiência ou não. Conforme a autora, as escolas devem educar com igualdade e equidade, ou seja, tendo os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão, respeitando as diferenças e as necessidades individuais, sem que condições externas prejudiquem sua aprendizagem. Para Mittler (2003, p. 25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais, oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Essa reforma busca garantir os direitos da pessoa com deficiência, com acesso e participação de todos às oportunidades oferecidas pelas escolas, de forma a impedir a marginalização e a solidão de qualquer aluno.

A Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001) e a Convenção da ONU de 2007 foram os principais documentos internacionais que nortearam o processo de inclusão no Brasil. A rigor, os direitos da pessoa com deficiência em relação à educação nem precisariam estar positivados em lei: são direitos fundamentais que decorrem do simples fato de o sujeito desses direitos ser pessoa humana. Porém, para, de um lado, serem mais bem explicitados e ganharem mais força, e, por outro, para que fiquem mais claras as responsabilidades de quem lhes deve garantir a eficácia, esses direitos devem ser transcritos em textos legais. Tais documentos enfatizam a responsabilidade da sociedade de se reorganizar de forma a garantir, por meio de políticas públicas definidas e concretas, condições físicas, materiais, de recursos humanos, de equipamentos e de instrumentos legais que permitam à pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, abrindo caminhos para que a inclusão escolar se efetive, na sua total dimensão.

No Brasil, acompanhando o movimento mundial pela inclusão, muitas leis e decretos foram criados visando assegurar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns. A educação inclusiva se ancora na Constituição Federal

(1988), no estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de 1996, em leis específicas como a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; na Resolução CNE/CP de 2002, que determina que as universidades devem prever, na grade curricular, a formação de professores voltada para a diversidade e para as especificidades dos alunos com NEEs; no Decreto nº 6.571 de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011) e na Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais.

Um dos documentos mais importantes - utilizado para nortear o processo de inclusão - é o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Foi criado com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outros, o acesso à educação regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (2008). Convergindo para o mais atual dos documentos, temos o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que tem como estratégia no item 1.11:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

Tratando especificamente sobre a educação inclusiva, o PNE traz algumas estratégias importantes que merecem destaque: implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo; 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; garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão da educação regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre a educação regular e o atendimento educacional especializado; fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional. (MEC, 2014)

Influenciado pelo movimento de inclusão que corria o mundo, o governo brasileiro passa a apoiar o discurso inclusivo, assumindo o compromisso de alcançar esse ideal de educação através da democratização do ensino. Em outras palavras, proporcionar uma boa educação para todos, respeitando as especificidades de cada um e oportunizando o desenvolvimento e o crescimento das pessoas com deficiência.

A inclusão educacional é uma proposta que traz, para a escola comum, alunos com necessidades educacionais específicas, proposta esta impulsionada por fatores político-econômicos, e pressionada pelos movimentos de pessoas com deficiência. A respeito disso, Mittler (2003, p. 28) assevera que “foi o movimento das pessoas portadoras de deficiência que iniciou a demanda pela educação inclusiva e uniu-se à organização de pais e mães para fazer pressão sobre o governo para lançar um projeto-piloto”. A questão econômica pode ser explicada pela necessidade de barateamento do atendimento educacional, que traz como consequência a precarização do ensino no sistema regular.

[...] A necessidade de barateamento na ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro. Ressalta-se que, apesar de existirem dispositivos legais há mais de 40 anos, que prescrevem a matrícula de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular, apenas neste momento observa-se a sua

materialização. A compreensão desse fato só pode ser alcançada concebendo as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista (KASSAR et.al., 2009, p. 29).

Ainda assim, o propósito da política inclusiva é proporcionar uma educação democrática para todos, concebendo ensino público de qualidade com pleno exercício de cidadania, possibilitando a convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais, incluindo o aluno com necessidades educacionais específicas na educação comum. Essa democratização do espaço escolar busca solucionar a exclusão dos alunos com NEEs e a separação que existe entre a educação comum e a educação especial. (OLIVEIRA, 2009)

Ao longo dos anos, muitos desses alunos foram mantidos afastados da sociedade e das escolas regulares, excludentes na sua maioria, frequentando escolas especiais, pois se acreditava que o lugar deles não era junto das demais crianças. Carvalho (2009, p. 29) comenta:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas os portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Se as diferenças forem respeitadas, não somente os estudantes com alguma deficiência podem receber uma educação de qualidade que atenda as suas necessidades, mas também todos aqueles que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Da mesma forma pensa Mantoan (2006, p.19):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

As leis não garantem a inclusão; elas apenas determinam que ela deve acontecer. Para que seja efetivada é preciso haver uma mudança de comportamento e o compromisso com a inclusão. Segundo Oliveira (2009, p. 33), “nesse processo de implementação da política inclusiva pelo Governo [...], nos

defrontamos com uma trajetória de conflitos que vão refletir na prática da educação inclusiva no cotidiano escolar”.

A resistência de muitos educadores com relação à efetivação da educação inclusiva ainda é uma realidade, e normalmente é fruto do desconhecimento das políticas de inclusão. Nem todos concordam e apoiam a inclusão nas escolas comuns, pois consideram impossível a sua aplicação com sucesso na prática. Alguns acreditam que a inclusão é um artifício do governo para deslocar verbas da educação especial; outros são da opinião de que algumas deficiências precisam de um atendimento especializado que não encontrarão na escola comum (OLIVEIRA, 2009). Mas, para que a educação inclusiva tome corpo, o docente precisa estar mais aberto a aceitar e participar do processo de inclusão, pois seu papel é fundamental nessa construção.

Lima (2006) considera que, apesar dos obstáculos, algumas pessoas conseguem atingir a condição de cidadão; mas a maioria não alcança a mesma trajetória. Isso pode ser resolvido com a evolução do ser humano, com a valorização das suas realizações e através do conhecimento da diversidade e da capacidade humana. Somente por meio da modificação das relações, proporcionada pela interação com pessoas com deficiência, é que desponta uma sociedade mais cooperativa. As instituições precisam ser adequadas para acolher aos estudantes com deficiência com plena acessibilidade. Na mesma proporção, é necessário que os professores sejam bem preparados, visando à promoção não só de uma educação de qualidade, que reconhece as individualidades, mas que promova a integração de todos os alunos nesse novo conceito de uma escola para todos. Beyer (2010, p.28-29) diz:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de forma uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Para o autor, uma aula inclusiva respeita a individualização do ensino, ou seja, espera que os estudantes aprendam apenas até aonde a capacidade individual de cada um os permite chegar. Os educadores devem se sentir satisfeitos quando

um aluno atinge o desempenho que está ao seu alcance, seja ele qual for, sem tentar exigir mais dele.

No entanto, há uma grande distância entre o que foi pretendido com as políticas de inclusão e o que foi de fato realizado até o presente momento. Ainda existe muita desinformação acerca desse assunto; muitos esclarecimentos são necessários para a inclusão se tornar efetiva. Para isso, torna-se imprescindível envolver professores, família e comunidade nessa ampla discussão, superando resistências, inseguranças e desconfianças. É fundamental entender que a inclusão implica uma resposta melhor da escola para todos, em todos os níveis (CARVALHO, 2009).

Precisamos, definitivamente, entender que a proposta da educação inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. A escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Precisa se tornar oniforme (CARVALHO, 2009, p.32).

Segundo Carvalho, (2009) *oniforme* significa que tem ou que pode tomar todas as formas. A escola precisa, portanto, se moldar, recriar-se para proporcionar uma educação inclusiva, desenvolvendo uma pedagogia diferenciada. As escolas, hoje, recebem alunos de realidades sociais e culturais muito diversas. Isso requer uma nova forma de pensar e organizar a educação, que reconheça a diversidade e endosse o direito à diferença (PACHECO, 2009). “Felizmente, para os ‘desiguais’, nem todas as universidades e escolas são ‘iguais’. Eu creio no potencial transformador dos seus professores e que a escola há de resgatar o seu papel de ‘berço de oportunidades’” (PACHECO, 2009, p. 35).

Dessa forma, incluir não é abandonar o aluno com necessidades educacionais específicas em meio aos demais da escola comum, sem o apoio às adaptações necessárias de que ele precisa para seu desenvolvimento. Estar incluído não significa que ele agora se tornou igual aos demais estudantes. Ele possui características singulares à sua deficiência, que devem ser respeitadas, e a inclusão deve partir desse pensamento: valorizar a diversidade (PLETSCH, 2005).

Díez (2010, p.24) afirma que a educação inclusiva “não se faz em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam a

exclusão”. O passo seguinte é apurar o que fazer para eliminar tais barreiras. O processo educativo inclusivo implica a participação de todos: professores, alunos, família, comunidade. É inegável, todavia, que o professor é figura central do processo em questão. Sem o compromisso desse personagem é praticamente impossível alavancar essa mudança.

## 4 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Considerar que alunos podem apresentar problemas que possam interferir em seu aprendizado, mesmo estando ele dentro da universidade, é propor a construção de caminho trilhado em mão dupla, o que significa aprendermos com as dificuldades alheias para que possamos superar as vivenciadas por nós em nosso fazer docente.*

**Peres e Balden**

Quando se fala em educação inclusiva, a grande maioria das pessoas faz associação à educação básica. Mas um número cada vez mais significativo de alunos com deficiência vem regularmente chegando aos bancos da educação superior. Para Magalhães (2006), a história da Educação Superior no Brasil já é a história da exclusão de uma parte considerável da população, visto que as universidades foram criadas para educar a elite econômica e cultural, sem se preocupar com os problemas e transformações sociais. Pode-se atribuir esse caráter elitista à própria criação tardia das universidades em território brasileiro, visto que Portugal resistia em permitir a implantação de universidades na sua Colônia.

A educação superior no Brasil além de temporã e elitista continuou como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, têm acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais à origem social e condições sócio-econômicas dos alunos (MAGALHÃES, 2006, p.39).

O direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência à Educação Superior está garantido por uma legislação específica. A preocupação com isso tem início com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em todos os níveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por sua vez, assegura aos alunos com necessidades especiais o direito ao currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender as suas necessidades. Nesse

mesmo ano, surge o Aviso Circular nº 277/96, dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. O documento aponta os ajustes necessários e algumas sugestões que devem ser realizadas no processo de seleção das IES para viabilizar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência. Em 02 de dezembro de 1999 é instituída a Portaria nº 1.679, que determinou que fossem incluídos instrumentos de avaliação dos cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, segundo a NB 9050. Essa Portaria foi substituída pela nº 3.284 de 2003, de forma ainda mais completa e detalhada. O Decreto nº 3.298/99 chega para estabelecer às IES a necessidade de adaptar as provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo estudante com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas.

Com a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, se estipula que as instituições de educação superior precisam prever, dentro da sua organização curricular, a formação docente atenta à diversidade e preparada para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dando seguimento às políticas de ações inclusivas, no ano de 2005, o MEC lança o programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior), que “propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de educação superior”.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFEs, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, 2005).

Ressalto que o programa Incluir continua em vigência até os dias de hoje. Também em 2005, entra em vigor o Decreto nº 5.626/05 que reconhece a diferença linguística dos surdos e torna obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia. No ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o MEC, o Ministério da Justiça e a

UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre outras coisas, o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior. Posteriormente, em 2007, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um dos documentos mais importantes que norteiam o processo de inclusão escolar, porque reúne a legislação específica que se refere à educação especial e acompanha e promove os principais avanços nesse sentido. O ponto principal sobre a Educação Superior diz:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2007, p.11).

Magalhães (2006) comenta que, atualmente, o Brasil busca corrigir dezenas de anos de exclusão cultural das classes menos favorecidas. Para isso, propõe a democratização do acesso e permanência nas universidades desses grupos, por meio de políticas de educação superior que promovam a construção de uma sociedade em que os direitos da pessoa com deficiência sejam respeitados. Apesar das leis, muitas dessas Instituições ainda “não promoveram a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem visando à permanência com sucesso deste aluno na educação superior” (MAGALHÃES, 2006, p. 40). A autora explica que o estudante com deficiência está sendo inserido lentamente na Educação Superior, pois ainda não existem recursos que assegurem a sua permanência considerando as exigências próprias de um curso superior, tendo em vista que não se trata apenas de preencher vagas, mas de, através de uma organização institucional que pressupõe profissionais preparados para o ensino dessas pessoas e a quebra de todos os tipos de barreiras, garantir a permanência e a saída exitosa desse aluno.

No que diz respeito a estudantes com deficiência na educação superior, o último Censo disponibilizado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2012) registra um total de 27.143 matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância, assim distribuídos: cegueira, 3.613; baixa visão, 6.679; surdez, 1.650; deficiência auditiva,

6.008; deficiência física, 6.692; surdocegueira, 124; deficiência múltipla, 474; deficiência intelectual, 549; autismo infantil, 148; síndrome de Asperger, 38; síndrome de Rett, 25; transtorno desintegrativo da infância, 58; superdotação, 1.085.

Pode-se constatar a ausência expressiva de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos cursos superiores. Na verdade, de certo modo, a presença de um estudante com deficiência intelectual na educação superior causa surpresa, visto que as IES são os atuais templos do saber, voltados para a produção do conhecimento, à criação de novas soluções, enfim, não configura ser o local ideal para uma pessoa com capacidade cognitiva limitada. No entanto, segundo Pires (2006), “são as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano”. Ele diz que é na alteridade que o sujeito se afirma e que é preciso construir esse sujeito e deixá-lo se reconstruir. Porém, fica a dúvida se os sistemas educativos e sociais vão favorecer esse florescimento ou vão contribuir para estagná-lo. O autor acredita ser possível transformar uma instituição educacional em um local de formação modelo, que viabilize a construção de *uma sociedade para todos*, de forma que todos testemunhem a qualidade de vida efetivada. Contudo, destaca que isso só poderá acontecer no “respeito à diferença e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, deve acontecer dentro e através do processo de inclusão” (PIRES, 2006, p.47).

De fato, é impossível negar que, no que tange à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, as dificuldades que são encontradas na educação básica se multiplicam quando na educação superior. Isso se evidencia, principalmente, se ponderarmos que este último é considerado elitista e excludente, voltado para um grupo de “privilegiados”, onde a dificuldade de acesso é proporcional à questão da desigualdade social, o que faz com que grande parte dos estudantes com deficiência intelectual nem sequer tenha confiança para tentar uma vaga. Sobre isso, Antunes (2012) comenta que a expectativa de ingresso de pessoas com deficiência intelectual na educação superior é baixíssima, sendo que os próprios alunos colocam a sua limitação como impedimento para não continuarem os estudos. Como exemplo trago o relato da entrevista que Antunes efetuou com um estudante com deficiência intelectual após esse ter concluído o ensino médio. A pesquisadora questiona se ele tem interesse em prosseguir com os estudos. Em sua resposta, o

estudante apresenta uma aceitação tranquila e afirma com segurança, sem sequer cogitar seu ingresso na educação superior: “Com 23 anos acabei tudo. Só o terceiro grau que eu não vou fazer. Pra mim já tá de bom tamanho” [sic] (ANTUNES, 2012, p.124).

Para Vargas (2006), a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas requer que as metodologias de ensino presentes nas universidades sejam repensadas, pois o processo de ensino e aprendizagem tem como principal característica a transferência de informação. Não é fácil para o professor universitário traçar um caminho de ensino relevante para os estudantes, ao mesmo tempo em que atua como mediador e aprendiz nesse processo. Castro (2014) declara que os alunos relatam existir um vácuo entre a realidade experimentada no ambiente acadêmico e as determinações instituídas pela legislação na Educação Superior, o que só reforça a necessidade de se cumprir a legislação e de novas políticas públicas institucionais.

Nessa perspectiva, é fundamental abordar a importância da criação de leis específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. No documento final da Declaração do I Seminário Regional sobre a Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior na América Latina e Caribe, que aconteceu em Caracas de 12 a 13 de dezembro de 2005, é solicitado aos governos que avancem na aprovação de leis e normas que tornem claros os direitos da pessoa com deficiência na educação superior e quais são as obrigações das IES, quanto “a serviços, sistemas de ingresso, adequações curriculares, formação de pessoal, infraestrutura, divulgação, investigação e outros aspectos que garantam igualdade de oportunidades” (2005). Reforçam, ainda, a importância de promover os direitos humanos e a diversidade, de forma a prevenir a discriminação. Como se vê, a preocupação com essa questão vem de longa data, mas até o momento não temos uma legislação específica que oriente de fato as IES sobre, entre outras coisas, a questão das adequações curriculares e da certificação desses alunos.

Nesse contexto, trago à tona a discussão sobre a reserva de cotas para pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas, que toma cada vez mais corpo. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados aguardando aprovação, o Projeto de Lei 2995/2015, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Souza (2013) explica que o Sistema de Cotas faz parte das “políticas de ações afirmativas, por meio das quais é possível adotar medidas diferenciadas que promovam igualdade de oportunidades, contemplando os grupos historicamente excluídos e compensando as desigualdades”. Essas políticas públicas compensatórias algumas vezes são usadas como solução para corrigir os problemas sociais endêmicos que assolam o país. Souza (2013) comenta que a reserva de vagas para pessoas com deficiência já começou a ser praticada em algumas IES e que esta reserva de cotas é a que tem gerado menos polêmica, talvez porque a opinião pública considere justo proteger juridicamente esse grupo marginalizado. No entanto, Ferreira (2007) alerta que junto com a ampliação de vagas para pessoas com deficiência nas IES não pode vir o fracasso escolar através de contínuas reprovações e do abandono do curso superior. Se a entrada do estudante com deficiência é legitimada por algum processo legal, ele tem “o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades” (FERREIRA, 2007, p. 645).

A inclusão vem sendo debatida incansavelmente nos meios acadêmicos, bem como a questão das cotas para pessoas com deficiência. Muitos trabalhos já foram produzidos tratando da inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior, no entanto, a maior parte das produções trata da deficiência de modo geral, englobando todas elas no estudo. Pereira (2007), por exemplo, discorre sobre inclusão e a universidade através de uma análise dos estudantes com deficiência, ingressantes pelo sistema de cotas na UFRGS, com o objetivo de entender se esse sistema contribui para inclusão desses alunos na universidade, e conclui que sim, as cotas são válidas para inclusão. Por outro lado, constata que a maior dificuldade se encontra no processo de ensino e aprendizagem. Gonsales (2007) aborda o atendimento da pessoa com deficiência no Centro Universitário Senac, por meio de um questionário realizado com os Técnicos Administrativos responsáveis pelos atendimentos. O resultado da pesquisa mostra que existem mais dificuldades do que facilidades nesse atendimento e sugere um treinamento específico nessa área. Mariante (2008) investiga o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes da Educação Superior com necessidades educativas especiais (NEEs), do ponto de vista da inclusão acadêmica e, ao final, propõe

algumas reflexões nesse sentido. Alcoba (2008) investiga a inserção de estudantes com deficiência nos cursos da Unicamp, procurando identificar se os professores consideram possível que estes estudantes persistam nos cursos. A conclusão é que ainda existe receio e insegurança em receber esses alunos, em grande parte devido à inexperiência. Rossetto (2009) faz um estudo buscando compreender as singularidades da trajetória pessoal e escolar da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, com suas dificuldades e especificidades, e conclui que é a partir das interações sociais que o sujeito rompe com seu determinismo biológico e avança na escolarização. Oliveira (2011) investiga o ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Montes Claros, pelo sistema de cotas, onde conclui que é preciso aprofundar o mapeamento desses estudantes com o intuito de oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição. Guerreiro (2011) faz uma avaliação da satisfação do aluno com deficiência na UFSCAR e constata que os estudantes com deficiência física e visual têm baixo nível de satisfação com relação aos fatores estruturais, enquanto que os alunos com deficiência auditiva têm níveis menores de satisfação em relação à fatores operacionais, como a comunicação. Já os fatores psicoafetivo e atitudinais apresentaram níveis satisfatórios entre todos os estudantes com deficiência. Martins (2012) pesquisa a questão das cotas para pessoas com deficiência analisando se UFMA favoreceu ou não acesso desses alunos à educação superior, ao aderir ao Programa de apoio e reestruturação das vagas nas universidades públicas (Reuni) e encontrou resultados que comprovam que esses estudantes passaram a ter mais oportunidades de ingressar no curso superior desta forma. A questão das cotas para pessoas com deficiência ingressarem na educação superior também é abordada por Watzlawick (2011) que busca analisar o processo de inclusão educacional desses alunos, que ingressaram via Programa de Ações Afirmativas, apontando as possibilidades de prosseguimento e de conclusão de curso desses alunos. Um estudo interessante sobre a presença das pessoas com deficiência nos bancos da Educação Superior é o de Renders (2012) sobre a invisibilidade e emergência da universidade inclusiva. Neste trabalho, a autora se pautou no movimento das diferenças promovido pela presença das pessoas com deficiência na educação superior e conclui que essa presença já é uma reivindicação, contribuindo para uma revisão epistemológica nos termos dos saberes diferentes e dos reconhecimentos recíprocos. Já Santos (2009) em sua tese que fala sobre o docente universitário na

educação inclusiva na Educação Superior, procura identificar as concepções de deficiência, de formação dos professores e do processo de ensino aprendizagem que os docentes universitários possuem frente à questão da educação inclusiva.

Estudos mais específicos sobre uma determinada deficiência na Educação Superior também são encontrados. A deficiência visual (DV) vem sendo abordada com certa frequência, a exemplo de Raposo (2006), que comenta o impacto do sistema de apoio da universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com DV, concluindo que os recursos técnicos e tecnológicos proporcionaram a acessibilidade à informação a esses alunos. Ferreira (2010) relata experiências vivenciadas por estudantes com DV nas IES de Uberlândia e conclui que a Universidade possui limites, mas deve, ao mesmo tempo, preencher as demandas sociais de inclusão. Negry (2012) comenta sobre a situação de deficiência: a realidade de IES de Brasília à luz do atendimento prestado aos estudantes com DV. Conclui que é necessário desconstruir a imagem ideal ou estigmatizada da deficiência diante de toda a comunidade escolar para, então, possibilitar a geração da isonomia de oportunidades e assegurar a esses estudantes os direitos e deveres comuns a todas as pessoas. Cruz (2012) mostra um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. Falando sobre a inclusão de alunos surdos na educação superior, conforme Rampelotto (2004) que analisa nas formas de narrar como é inventado o *outro surdo* pelas professoras que formam professores surdos, concluindo seu estudo afirmando que o problema da experiência é do próprio professor, e não diz nada a respeito da experiência do outro. Lima (2012) discorre sobre o acesso e permanência de alunos surdos nas IES e, ao final de seu estudo, faz algumas recomendações para que esses alunos possam desenvolver ao máximo suas potencialidades. Valentini e Bisol (2012) abordam a questão das dificuldades na execução da prática pedagógica que os docentes encontram ao lecionar para estudantes surdos e deficientes auditivos na educação superior. As autoras propõem diversas práticas docentes que possibilitam a inclusão desses alunos.

Sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação superior, cito como referência Lima (2007), que realizou um estudo de caso da trajetória pessoal, familiar e acadêmica de uma estudante com Síndrome de Down, do Curso Superior de Tecnologia em Dança, da Universidade Luterana do Brasil –

ULBRA, Campus Canoas/RS, analisando os aspectos da estimulação e educação recebidas pela estudante desde a sua primeira infância até a universidade. A pesquisadora fez observações, anotações e entrevistas com o sujeito-pesquisado, seus familiares, alguns professores e colegas de curso. Os dados obtidos foram divididos em cinco categorias: trajetórias pessoal, familiar e acadêmica, companheiros de caminhada e os caminhos a trilhar. Ao final, faz algumas recomendações, como por exemplo, melhor encaminhamento das famílias para que as pessoas com deficiência possam receber apoio desde o nascimento, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades e promovendo a inclusão dos mesmos desde a educação infantil.

Para Moreira (2010, p.86), primeiro é preciso investigar “se os profissionais estão ‘preparados e dispostos’ para aprender e ensinar diante da inclusão e da educação especial”. A formação do professor não termina no estudo das teorias, nos planos de ensino e nas práticas pedagógicas. Atualmente, ela passa por uma transformação, e torna-se uma diretriz para efetivar a educação inclusiva, no entanto, sem a necessária mudança educacional, política, ética, econômica e social. O desafio das IES é investir na formação de professores que tenham atitude em relação à diversidade humana e não sejam apenas meros transmissores de conhecimento. Precisam ser preparados para pensar em novas estratégias de ensino, em adaptar conteúdos para todos os alunos, com ou sem deficiência em sua sala. Nesse contexto, é importante que as IES trabalhem a formação continuada dos professores e encorajem o vínculo, a troca entre professores da Educação Especial e da escola regular (GLAT, 2004).

Moreira *et al* (2011, p. 48 [grifos do autor]) conclui que, “de um lado a universidade é *lócus* do conhecimento, são de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber; mas, de outro, deve ser também o *lócus* da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças”.

#### 4.1 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, é

composto por doze Campi implantados nas cidades de Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Sertão, além de outros cinco em implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão) e a Reitoria que se localiza na cidade de Bento Gonçalves. O IFRS Campus de Bento Gonçalves existe desde 1959, tendo se originado como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves até 1985, quando passou a chamar Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek e, de 2004 até 2008, existiu como CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente, o Campus Bento conta com 1508 alunos matriculados em três cursos do ensino médio e em nove cursos da educação superior, atendidos por cerca de 90 docentes e 70 funcionários efetivos.

O primeiro Campus a se preocupar com a questão da educação inclusiva e criar um Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) foi o de Rio Grande, em 1998, seguido pelo de Porto Alegre, apenas seis meses depois. Na época, os diretores, que eram a autoridade máxima, visto que ainda não existia o IFRS e sua reitoria, assinaram uma portaria para essa criação. Em 2004, surgem os Napnes de Bento Gonçalves e de Sertão. Nesse mesmo ano, acontece, em Bento Gonçalves, o Curso de Capacitação sobre Educação Inclusiva promovido pelo programa TECNEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais) – da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). No momento, todos os doze Campi do IFRS possuem um Napne constituído e atuante. Em 2006, é criado, no Campus Bento Gonçalves, o Projeto de Acessibilidade Virtual (PAV) em parceria com a Renapi – Rede Nacional de Política Industrial (Setec/MEC) – para servir de ferramenta para a implantação de sites acessíveis do governo. Atualmente, o PAV foi institucionalizado pelo IFRS e transformou-se em Centro de Tecnologia Acessível, onde pesquisa extensão e desenvolvimento de soluções acessíveis, com foco nas áreas de Acessibilidade Virtual, Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva, que são responsáveis por verificar a acessibilidade dos sites do governo, e realizando pesquisas e criando TAs de baixo custo, com a finalidade de serem disponibilizadas para os Institutos Federais.

Em 2010, foi criada a coordenadoria de Ações Inclusivas dos IFRS e institucionalizada em 2012, quando se torna Assessoria de Ações Inclusivas (AAI),

responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no IFRS. Esta Assessoria é composta pelos Napnes, Neabis (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas) e Nepgs (Núcleos de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade) do IFRS, que possuem uma política de ações inclusivas próprias. Em agosto de 2015, é criado o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) que passa a integrar a Assessoria de Ações Inclusivas, sendo responsável pela criação de sites, portais e objetos de aprendizagem acessíveis, e pela produção de tecnologia social assistiva para pessoas com deficiência.

#### **4.1.1 O Napne do IFRS Campus Bento Gonçalves**

Buscando atender à demanda de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves foi criado o Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), em 17 de dezembro 2004, por portaria do diretor geral. O novo núcleo daria suporte à instituição nas questões de inclusão dos alunos que possuíssem alguma necessidade diferenciada ou que necessitassem de adaptações para poder compreender o conteúdo transmitido pelos professores. A partir de sua institucionalização, o Napne/BG começa a auxiliar na inclusão de estudantes com alguma necessidade especial com ações de orientação, recepção e capacitação. Tendo em vista que os primeiros estudantes incluídos no Campus Bento Gonçalves possuíam deficiência visual, atender a essa deficiência foi uma prioridade do núcleo. (BORTOLINI, 2012)

No início das suas atividades, o Napne contava com uma professora especializada, que para desenvolver seus trabalhos buscou, junto ao programa TECNEP, subsídios para trazer ao Campus Bento Gonçalves recursos para estruturar a parte física da instituição, pensando na acessibilidade e na quebra de barreiras, naquela ocasião focando mais especificamente na questão das melhorias de acesso aos estudantes com deficiência visual.

Hoje, o Napne é um núcleo atuante junto ao Campus Bento Gonçalves que, além de promover as ações de inclusão juntamente com associações de estudo sobre as deficiências, promove ações de extensão. Nestas atividades de extensão,

abertas ao público, pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e paralisia cerebral têm acesso a cursos de Informática, à utilização dos softwares leitores, cursos de Língua Portuguesa e Libras, para adquirirem maior segurança e confiabilidade em suas tarefas rotineiras. Com isso, têm maior oportunidade de conseguir emprego, viabilizando sua independência financeira e social. Mas, o principal compromisso do Napne é com os estudantes do Campus. Para eles são desenvolvidas e implementadas ações inclusivas e disponibilizados recursos para facilitar seu processo de ensino e aprendizagem, buscando apoiar alunos e professores quanto às adaptações e ao uso de produtos de Tecnologia Assistiva e materiais pedagógicos. Os estudantes com NEEs podem ser identificados no ato da matrícula ao preencher o formulário de inscrição, no qual existe um item específico para declarar se possui alguma deficiência e qual. Caso o estudante não se sinta confortável para identificar-se nesse momento, os professores, já no início das aulas, ao perceberem alguma deficiência ou dificuldade em algum aluno, trazem o caso ao Napne, para que este procure o aluno para uma conversa inicial.

O trabalho de atendimento do Napne inicia com uma conversa com o estudante e, mesmo quando o estudante é maior de idade, com os pais, pois muitas vezes por constrangimento, o aluno não apresenta algumas informações que podem ser relevantes. Também são solicitados atestados médicos, exames e receitas dos remédios que fazem uso. Quando achar necessário, o Napne pode procurar a escola anteriormente frequentada pelo estudante, para uma conversa com a direção e professores e, também, realizar uma visita autorizada ao psiquiatra ou ao psicólogo que o atende. De posse de informações importantes, monta-se um perfil, contendo o histórico do estudante, suas dificuldades, as limitações que possui, comportamento social, enfim, o que de alguma forma possa auxiliar na organização do planejamento do atendimento e de forma a auxiliar o trabalho dos docentes em sala de aula.

Outras ações desenvolvidas pelo Napne são: adaptação das provas em Braille e ampliadas para os Processos Seletivos e Concursos; adaptação de conteúdos e provas para estudantes cegos e com baixa visão; produção de material didático/pedagógico acessível e Tecnologias Assistivas; oferta de aulas de Informática para pessoas da comunidade com deficiência visual e paralisia cerebral

via projeto de extensão; participação em eventos das escolas com palestras sobre Inclusão e Acessibilidade; e atendimento às escolas, organizações e universidades em visita ao Napne e ao CTA, explicando os trabalhos de ações afirmativas realizados.

Estas ações desenvolvidas pelo Napne buscam incentivar e facilitar o processo de inclusão educacional e profissionalizante das pessoas com NEEs, ao mesmo tempo em que promove a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade.

Os Napnes do IFRS possuem regulamento próprio aprovado pelo Conselho Superior da Instituição desde fevereiro de 2014. O regulamento contém as finalidades, a constituição, organização, competências e atribuições dos Napnes e dos seus integrantes.

## 5 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA EDUCAÇÃO

*O único bom aprendizado é o que é para o avanço do desenvolvimento.*

**Vygotsky**

Para abordar o assunto da inclusão de pessoas com deficiência, considero o pensamento de Vygotsky essencial para fundamentar essa pesquisa, pois o autor demonstrou significativo interesse pela área e contribuiu para a compreensão do desenvolvimento do processo de aprendizagem das pessoas com deficiência. Acredito que por intermédio dos estudos de Vygotsky poderemos entender melhor a questão da interação entre professor, conhecimento e estudante. Neste capítulo, abordo inicialmente a forma como Vygotsky apresenta o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito e como ambos influenciam um ao outro. Em seguida, falo sobre a defectologia, estudo ao qual Vygotsky se dedicou por acreditar que era necessário primeiramente compreender a deficiência de uma criança para, só então, encontrar a melhor forma de auxiliá-la a se desenvolver. Concluo explanando sobre a importância da mediação docente para que a educação seja efetivada e quais são as suas implicações na aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual.

### 5.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Paula e Mendonça (2007) relatam que, enquanto Vygotsky trabalhava no Instituto de Psicologia de Moscou, escreveu sua obra "A formação social da mente", na qual aborda os problemas da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os desde a infância, à luz do contexto histórico-cultural. Nela fica claro seu interesse pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais. Baquero (1998, p. 26) afirma que, para Vygotsky,

o desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual, como veremos mais adiante, a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e "necessário". A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente,

cognitivo, se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo.

O autor explica que essas ações podem acontecer nos processos de educação familiar, mas desenvolvem uma faceta essencial na educação escolar. Os processos psicológicos superiores têm origem na vida social, ou seja, no compartilhamento com o outro, em momentos sociais específicos nos quais o sujeito toma parte. Assim, as interações sociais têm grande importância no desenvolvimento do sujeito. Rego (2012, p.57) diz que, para Vygotsky, “aquilo que é inato ao homem não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social”. As características individuais do sujeito derivam do convívio do homem com o meio em que vive. Seu desenvolvimento está relacionado ao seu contexto sociocultural, e evolui de forma ágil por meio de desequilíbrios e rupturas que acontecem em sua vida, provocando diversas reformulações.

Segundo Paula e Mendonça (2007), Vygotsky considerava o homem inserido na sociedade e, desta forma, procurava uma abordagem orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do ser humano com os outros no espaço social. Em sua abordagem sociointeracionista, procurou caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses que explicassem como essas características humanas se desenvolvem ao longo da história do indivíduo. Postulava que as características individuais de cada ser humano, inclusive suas atitudes individuais, eram influenciadas pelas trocas com o coletivo. Conforme Vygotsky, o desenvolvimento, em especial o psicológico/mental, depende da aprendizagem na medida em que ocorre através dos processos de internalização de conceitos, promovidos pela aprendizagem social, em especial aquela planejada no meio escolar. Luria (Vygotsky *et al.*, 1998) elucida que, consoante Vygotsky, não se poderia pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois, por si só, ela não possui instrumentos para trilhar, sozinha, o caminho do desenvolvimento, pois este depende das aprendizagens relacionadas às experiências às quais foi exposta.

Vygotsky afirmava que a aprendizagem não seguia o desenvolvimento. Pelo contrário, era ela que o impulsionava. Assim, a aprendizagem acontece “a partir dos desenvolvimentos específicos já estabelecidos” (ALVAREZ e DEL RÍO, 1996, p. 96), tem início na zona de desenvolvimento real (ZDR) e vai até atingir o máximo de

autonomia que é capaz, determinado pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que possibilitará descobrir as características de aprendizagem do ser humano (ALVAREZ e DEL RÍO, 1996).

Sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky diz “que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (2010, p. 94). As situações de aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre têm relação com experiências prévias, momentos pelo qual essa criança já passou e aprendeu algo através dessa vivência. A ZDP é, para Vygotsky (2010), a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente), e o seu nível de desenvolvimento proximal (demarcado pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio de um sujeito mais experiente). Para ele, são as aprendizagens que acontecem na ZDP que fazem com que a criança continue a se desenvolver, conseguindo, assim, superar-se. E é justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem mais significativa ocorre. Assim sendo, a função do educador passa a ser a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Sobre a ZDP, Vygotsky (2010, p.97) explica:

Ela é a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento real da criança é o que determina as funções que já se aprimoraram, o quanto ela já desenvolveu e avançou. Se a criança é capaz de realizar determinadas coisas de forma independente é porque isso foi assimilado, já está amadurecido nela. A ZDP, por sua vez, determina as funções que ainda não estão amadurecidas, mas que se encontram a caminho desse processo, estando por hora em fase embrionária. O desenvolvimento real diz respeito ao desenvolvimento mental de forma retrospectiva, e o desenvolvimento proximal designa o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2010). Sendo assim, na zona de desenvolvimento real, o sujeito apresenta aquilo que já domina, que já internalizou ou que tem condições de aprender. Na zona de desenvolvimento proximal, aquilo que ainda não sabe, mas que, com a ajuda de alguém, um

mediador, ele pode aprender. Nesse contexto, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 2012, p. 71). Para a autora, o processo de desenvolvimento do ser humano é viabilizado pela aprendizagem, que atua como se fosse uma garantia do progresso das características humanas.

Por muitos anos, Vygotsky se dedicou a estudar a relação entre o pensamento e a linguagem. Para ele, “a conquista da linguagem representa um marco na vida do homem” (REGO, 2012). Uma vez que a linguagem é, antes de tudo, social, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está diretamente combinada com o pensamento. A comunicação é um tipo de função básica, pois possibilita a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. Segundo Rego (2012), a aquisição da linguagem para Vygotsky passa por três fases: a linguagem social, que tem por função denominar e comunicar, e seria a primeira linguagem que surge; a linguagem egocêntrica; e a linguagem interior, ligada ao pensamento. Vygotsky (1998) explica que, em torno dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se funde, criando uma nova forma de comportamento. Quando ocorre o declínio da vocalização egocêntrica, se nota que a criança começa a abstrair o som, adquirindo capacidade de pensar as palavras, sem precisar dizê-las. Inicia-se, então, a fase do discurso interior. Se, durante a fase da fala egocêntrica aparecer alguma deficiência de elementos e processos de interação social, poderá se perceber que seu discurso egocêntrico aumentará subitamente. Essa informação é de grande relevância para o trabalho dos educadores, pois a atenção a este aspecto lhes possibilita detectar possíveis deficiências no processo de socialização da criança.

O discurso interior ocorre quando as palavras passam a ser pensadas, sem que precisem ser faladas. É um pensamento expresso em palavras. Porém, o pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras, pois vai além, uma vez que capta as relações entre elas, de uma forma mais complexa e completa do que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Ou seja, o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, na medida em que é a

linguagem que possibilita a transmissão do pensamento às outras pessoas. Vygotsky (2000, p. 63) afirma:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

É importante ressaltar que, para Vygotsky (2000), o pensamento não é o último plano analisável da linguagem. Há um último plano interior: a motivação do pensamento que abrange as inclinações e necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções. E isso se reflete diretamente na fala e no pensamento. Sobre o processo de formação de conceitos, La Taille (1992, p. 28) afirma que o importante é “em como se transforma, ao longo do desenvolvimento, o sistema de relações e generalizações contidas em uma palavra”. Ele acrescenta que, segundo Vygotsky, a principal questão sobre o processo de formação de conceitos é por que meios esse procedimento é efetivado, visto que as funções psíquicas superiores são mediadas e os signos são a forma pelo qual as controlamos e as administramos. No caso da formação de conceitos, esse signo é a palavra que, posteriormente, se transforma em símbolo. Dessa forma, “a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está pré-determinada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos” (LA TAILLE, 1992, p. 30).

Os conceitos do dia a dia são elaborados a partir da observação e da vivência do sujeito. Já os conceitos científicos são os conhecimentos organizados nas interações escolares, e, frente a um conceito desconhecido, o sujeito procura aproximá-lo aos já conhecidos e ressignificá-los. Um conceito não é aprendido de uma hora para outra, nem em um “treinamento mecânico”. Embora não sejam assimilados prontos, o ensino exerce um papel fundamental na formação de conceitos ao possibilitar o acesso do sujeito ao conhecimento científico.

## 5.2 VYGOTSKY E A DEFECTOLOGIA

Vygotsky, em seus estudos sobre a defectologia, promove uma reforma na maneira de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Antes dele, estudos sobre a questão da “anormalidade”, da deficiência, eram tratados quase que apenas de forma quantitativa, analisando o defeito, sem preocupação real com o desenvolvimento dessas crianças. Freire Costa (2006, p.233) resume bem:

O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas sim, de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento.

Em seu texto sobre a defectologia, Vygotsky (2011) explica que toda a nossa cultura é pensada para pessoas bem formadas de órgãos (mãos, pés, olhos) e de perfeitas funções cerebrais. Todas as técnicas, símbolos e signos são pensados para as pessoas normais. E desse pensamento nasce a “ilusão da convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais”. Quando surge diante de nós uma criança que não se enquadra no nosso padrão de normalidade, com uma deficiência, essa convergência é substituída por uma divergência, uma gigantesca discrepância com o que até então, acreditamos. Ele diz que sozinha, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, uma criança cega, por exemplo, nunca vai aprender a escrever. A educação vem para auxiliar, criando caminhos alternativos, utilizando técnicas, recursos que possibilitem sua aprendizagem.

Vygotsky (2010) defendia que, para compreender, por exemplo, uma criança com deficiência intelectual, antes de tudo era preciso entender seu desenvolvimento psíquico, seu funcionamento, o ambiente em que vivia, suas interações sociais e culturais, enfim, compreender sua deficiência para, então, propor uma intervenção pedagógica, uma forma de auxiliar a criança. Ele relata que, em sua pesquisa, quando a criança encontra dificuldades em suas respostas pelos caminhos diretos, quando as adaptações que ela precisa realizar para chegar a uma resposta excedem sua capacidade, ela encontra caminhos indiretos para alcançar um resultado satisfatório.

Porém, mais importante, as formas culturais de comportamento, são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, onde este resulta impossível por caminhos diretos (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

O autor não aceitava que as crianças com deficiência tivessem formas particulares de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, qualquer defeito estimula a criação de compensações, portanto, sempre vão existir caminhos alternativos para que a criança com deficiência possa se desenvolver. Segundo Vygotsky (2011), não se deveria considerar apenas as características negativas da criança com deficiência, mas também seu lado positivo, tudo o que compõe a sua personalidade, pois esta era composta por caminhos indiretos de desenvolvimento. Para ele, portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível através do desenvolvimento cultural, local em que a criança pode compensar sua deficiência através da superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto, por caminhos alternativos:

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VYGOTSKY, 2011, p.869).

A partir da teoria de aprendizagem proposta por Vygotsky, pode-se concluir que a inclusão de educandos com deficiência nas salas de aula regulares demonstra uma tentativa de promover a aprendizagem. Uma vez que o meio no qual está inserido influencia, de maneira significativa, na formação do indivíduo, a escola torna-se o local adequado para oportunizar situações de interação que viabilizem a aprendizagem. As interações com os colegas podem contribuir para que o estudante com deficiência encontre novas soluções para problemas de seu cotidiano. Quando se viabiliza a inclusão do estudante com deficiência nas escolas comuns, o educador tem mais instrumentos para auxiliá-lo no processo de internalização do conhecimento e na evolução de sua aprendizagem.

Além disso, o ambiente escolar facilita o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Assistivas (TAs), utilizadas para auxiliar nos processos de aprendizagem. Em sua dissertação, Emer (2011) comenta

que Vygotsky, ao discorrer sobre a teoria da compensação pelas pessoas com deficiência, explica que o que define o destino de uma pessoa não é o próprio defeito, mas as suas consequências sociais e sua realização psicossocial. Emer (2011, p. 54) conclui:

O que nos expõe Vygotsky é muito importante na medida em que as TICs aplicadas como TAs são fundamentais para garantir a ação apropriativa do conhecimento, não apenas como objeto passivo, mas como sujeito histórico e social que faz parte do contexto e atua sob ele com as suas interações e decisões.

Drago e Rodrigues (2009, p.55) concordam com esse pensamento e concluem dizendo:

Entendendo que o processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e intelectuais, porém, a partir das características inatas de todos os seres humanos, a teoria sócio-histórica dá grandes contribuições para a reestruturação de uma prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na coletividade, pois tem elementos teóricos importantes para a busca do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da pessoa deficiente incluída na educação regular.

Vygotsky (1997) explica, em sua “Obras Escogidas V”, que a educação da criança com deficiência tem que se basear em uma percepção elevada da personalidade humana, com a compreensão do seu todo biológico. Para o autor, somente por meio da dificuldade, da resistência, se torna viável alcançar as metas por outros processos psíquicos. Assim, para educar uma criança com deficiência, o professor deve pensar que, junto com a deficiência, o organismo também fornece à criança possibilidades de compensar, de contornar essa limitação, para superar de alguma outra forma sua deficiência. São a essas capacidades que o professor deve estar atento e que precisa incluir fortemente no processo educativo. Planejar o processo educativo respeitando as tendências naturais do estudante para compensar sua deficiência não significa só reduzir as dificuldades para o aluno advindas da deficiência, mas aumentar gradativamente o grau de dificuldade das atividades conforme seu processo de formação for evoluindo.

La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera. Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una

deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe em el cierto sentido positivo (VYGOTSKY, 1997, p. 45-46).

Outro aspecto importante dos estudos realizados por Vygotsky diz respeito à utilização do lúdico no processo de aprendizagem, pois é na situação do brinquedo que ocorre o maior autocontrole da criança. Desta forma, “as maiores aquisições são conseguidas através dele, tornando-as, no futuro, o nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 2010, p. 118).

No caso específico das crianças com deficiência, a utilização de jogos pedagógicos auxilia na formação e compreensão de conceitos que não seriam possíveis de abstração se fossem trabalhados da maneira tradicional. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p.122).

Segundo Lefrançois (2013, p. 266), para Vygotsky, o desenvolvimento cultural da criança com deficiência é onde ela conseguiria compensar a falta de desenvolvimento orgânico e superar a sua deficiência. Lefrançois corrobora isso ao dizer: “Vygotsky enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana”. Na obra em que trata da defectologia, Vygotsky (2011, p.869), afirma:

Examinar a dinâmica de desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Dessa forma, sugere que se observe não somente as características negativas do sujeito, suas limitações, mas, principalmente, que se observe de forma ampla o lado positivo da sua personalidade, pois essa observação aponta os possíveis caminhos indiretos para sua aprendizagem. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível pelo desenvolvimento cultural externo (fala, escrita) e interno (memória, pensamento abstrato, formação de conceitos)

dessas funções. “O desenvolvimento cultural é a principal esfera onde é possível se compensar a deficiência” (Vygotsky, 2011). As teorias de Vygotsky sobre a defectologia apresentam um aspecto da deficiência como uma anomalia sociável, e a diversidade no desenvolvimento é entendida como variedade qualitativa (SILVEIRA e NEVES, 2006).

### 5.3 A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Mediação é um vocábulo bastante utilizado na língua portuguesa. Encontramos muitas referências à mediação nas áreas do direito, psicologia, educação, sociologia, filosofia, entre outras, abordando questões de cunho educativo, social, político e jurídico. De acordo com o dicionário Michaelis (2009), mediação no seu sentido mais amplo é o “ato ou efeito de mediar”. Dentro do direito, por exemplo, a explicação bem específica é de que se trata da “interferência de uma ou mais potências, junto de outras dissidentes, com o objetivo de dirimir pacificamente a questão ocorrente, propondo, encaminhando, regularizando ou concluindo quaisquer negociações nesse sentido”. Pode-se perceber que a principal função de um mediador é esclarecer questões, é promover a comunicação entre duas partes, uma relação de troca entre dois indivíduos.

No entanto, para pesquisar a mediação pedagógica, é preciso entender qual o significado da mediação no contexto da educação e qual o papel do professor enquanto mediador na relação entre o ensino e aprendizagem. Oliveira *et al* (2007) propõem que a condição de mediador se apresenta na relação que acontece entre o conhecimento científico do docente e aquela que o estudante produz e aperfeiçoa no seu dia a dia. Sendo assim, a mediação serviria para reduzir a diferença entre o conhecimento científico e o saber banal, entre o professor e o estudante. Beyer (1996) comenta que, na teoria de Vygotsky, percebe-se a mediação como uma importante parte do desenvolvimento cognitivo. Segundo Beyer, para Vygotsky existem dois níveis fundamentais do desenvolvimento cognitivo: o localizado no plano natural ou biológico, que ocorre devido à maturação do organismo; e o que ocorre em função do processo de mediação sócio-cultural, ou seja, a criança

começa de forma gradual a desenvolver os processos psicológicos superiores em função da interação, e passa a internalizar o que vai aprendendo.

Farias e Bortolanza (2013, p.101) explicam que o processo de aquisição de conhecimento acontece pela interação do sujeito com os outros, e essa interação “é mediada por artefatos físicos e ferramentas simbólicas, ambos criados pelo homem para servirem de mediadores das próprias ações no mundo”. A mediação é requisito primordial para que o sujeito se desenvolva culturalmente. É assim que o mundo adquire significado e o sujeito se transforma em ser cultural. “O conhecimento é o objeto mediador central da relação do homem com o mundo. É nesse processo que o desenvolvimento humano se torna possível” (SFORNI apud FARIAS e BORTOLANZA, 2013, p.101).

Paula e Mendonça (2007) comentam que Vygotsky dava muita importância ao processo histórico-social e ao papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito é interativo, uma vez que adquire conhecimentos advindos de relações intra e interpessoais, e de uma troca com o meio, iniciando em um processo, ao qual chamou de mediação. Já La Taille (1992) diz que a “ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo-histórico é a ideia de mediação”. Ele explica que o homem - quando sujeito de conhecimento - tem acesso mediado ao objeto de seu interesse, e não direto, pois esse acesso é realizado mediante os sistemas simbólicos que dispõe.

Oliveira (2002, p. 26) explica que, para Vygotsky, “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, vão surgindo elementos mediadores que tornam suas relações com o meio mais profundas e as relações do homem com o mundo passam a ser mediadas, prevalecendo sobre as relações diretas. Para Vygotsky (1998), as origens das formas superiores de comportamento são encontradas nas relações sociais do indivíduo com o mundo e entre eles existem mediadores, recursos para auxiliar o desenvolvimento humano, que podem ser os instrumentos ou os signos. Rego (2012, p. 50) explica:

Compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas [grifos do autor].

A autora reitera que o signo pode ser considerado um objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som que substitui e expressa eventos, ideias, situações ou objetos. O instrumento é tudo aquilo que se interpõe entre o sujeito e o signo, ou seja, que intermedeia a aprendizagem entre o sujeito e o mundo. O instrumento seria, então, um facilitador para que o sujeito realize suas atividades. Para Vygotsky, o diferencial entre signo e instrumento são as formas distintas com que eles orientam a conduta do ser humano. O papel do instrumento é comandar a influência humana sobre o objeto da atividade, de forma a obter o controle da natureza; ele é regulado externamente. Já o papel do signo é uma atividade interna, administrada para controlar o próprio sujeito; é regulado internamente. Vygotsky explica que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 2010, p.52). Através dos signos o sujeito pode inventar, imaginar, construir representações mentais e, assim, ampliar sua memória e capacidade de atenção. Essa capacidade é extremamente importante para a aprendizagem, pois é o que torna possível aprender através da observação do comportamento do outro. A interação da criança com o adulto é o que torna possível que ela aprenda - por meio dessa relação, da imitação, do exemplo, do ensinamento. “Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 2012, p. 61). Dessa forma, a mediação seria uma ação que intermedeia a aprendizagem do sujeito com o seu objeto de conhecimento.

Para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer, é preciso haver uma atuação de mediador por parte do professor, em que este procure promover a apropriação do conhecimento por parte do estudante, tornando possível a sua internalização. “Um movimento entre professor e aluno, no qual o conhecimento passa da trama dialética interpessoal para a intrapessoal” (GIUGNO, 2002, p.16). O professor, ao se colocar como mediador da aprendizagem do

estudante no espaço escolar, possibilita ao aluno “a apropriação e a objetivação por parte de seus educandos desses conhecimentos e conceitos científicos, fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (FARIAS e BORTOLANZA, 2013, p. 96).

Para Gutierrez Pérez (1994), a mediação pedagógica por parte do professor ocupa posição de destaque em qualquer sistema de ensino e aprendizagem, pois o docente deve fazer essa ponte entre a informação e o estudante, possibilitando o processo. Os autores elucidam que mediação pedagógica seria toda a abordagem de conteúdos e formas de expressão utilizadas para viabilizar o ato educativo de forma a possibilitar a participação e expressão, bem como todo o esforço que o professor faz em sala de aula, visando à colaboração para que o estudante aprenda, se aproprie do conhecimento. Ele atuaria como um facilitador entre o aprendiz e a aprendizagem. É importante ressaltar que antes que a mediação pedagógica possa se efetivar em sala de aula, muitas outras etapas de estudo e preparação precisam ser percorridas. O professor precisa se preparar, elaborar os planos de aula, selecionar conteúdos, desenvolver métodos de avaliação e pesquisar muito. Só então, no decurso da aula se estabelece a mediação: professor - conhecimento - estudante - aprendizagem (OLIVEIRA *et al*, 2007).

Farias e Bortolanza (2013) ressaltam que é papel do professor criar essas condições de aprendizagem, planejando práticas pedagógicas que estimulem o interesse do aluno, viabilizando que ele se aproprie do conhecimento científico, ou seja, que o docente realize mediações cognitivas.

A definição de um mediador é conseguida a partir daquilo que ele é capaz de fazer, a partir das mudanças que provoca nas decisões e ações de outros mediadores. Se não interfere, não é mediador. Não é uma questão de se definir a essência dos eventos, de definir o que é um mediador, mas, sim, de mapear a sua potencialidade, aquilo que pode ser e fazer, ou seja, do ponto de vista filosófico, é uma questão de potência (MALLMANN e CATAPAN, 2010, p.363).

A forma como o processo de aprendizagem se desenvolve é única para cada sujeito, e as dificuldades que surgem no caminho podem ser transpostas por processos compensatórios, sendo que a mediação é essencial para se alcançar resultados positivos. No que tange ao professor, é importante que este procure conhecer a forma como seus alunos pensam, para que possa organizar bem suas

aulas, de forma a favorecer a aprendizagem do sujeito, possibilitando a internalização do conhecimento e promovendo uma interação positiva entre eles.

O professor não é exclusivamente um transmissor de conhecimentos, como o aluno não é receptor passivo dos mesmos. O professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual. Seu papel é o de interlocutor, que assinala, salienta, orienta e coordena (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 91).

No seu papel de mediador, o professor otimiza as possibilidades de interação com os estudantes, melhorando a comunicação, de forma que tente se colocar no lugar do estudante para melhor entendê-lo, e em contrapartida, os alunos devem procurar conhecer a finalidade e a opinião do professor. Essa troca pode tornar mais tranquila a convivência entre as partes, viabilizando aulas mais produtivas, onde os obstáculos são mais facilmente superados, a participação é mais efetiva e a construção do conhecimento é compartilhada através do diálogo. Nesse processo, professores e estudantes se respeitam mutuamente, como seres únicos que carregam experiências diferentes, mas partilham a mesma cultura (DAVIS E OLIVEIRA, 1994).

Alguns trabalhos com enfoque na mediação docente vêm sendo desenvolvidos e publicados nos últimos anos. A tese de Costa (2013) trata das concepções de mediação pedagógica pesquisadas em teses e dissertações, extraídas do banco de Teses e Dissertações (BDTD), e conclui que esse termo ainda está em construção e que são as relações de ensino aprendizagem entre discente e docente que as estão constituindo. Dentro do seu texto, Costa evidencia as contribuições dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, em particular as Funções Psicológicas Superiores e a ZPD por abordarem a questão da mediação. Ao final, a autora enfatiza a importância da mediação na prática pedagógica e acredita que esta torna possível validar novas possibilidades de ensino, rever estratégias tradicionais, reconsiderar a utilização de modelos pedagógicos ultrapassados e conceber novas referências pedagógicas mais adequadas às transformações do mundo atual. Losso (2012), em sua tese sobre os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos (EJA), investiga as circunstâncias para que o docente potencialize a aprendizagem do aluno na EJA, e se a mediação cria condições para desenvolver o

pensamento crítico do aluno. Losso (2012) busca uma abordagem que promova uma reflexão do ser social, uma compreensão da sua constituição real, para assim entender as mediações na prática, na existência humana. Em sua conclusão, confirma que existe uma grande variedade de práticas e experiências de mediação válidas de ensino e aprendizagem na EJA, mas que por ser uma modalidade complexa, a mediação deve ser bem planejada e fundamentada para atender a realidade dos sujeitos.

Segundo Tébar (2011, p. 74), a “mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia”. O autor sustenta que a mediação parte de um princípio antropológico positivo que constitui a certeza da potencialidade e da excelência do ser humano. Os genes não são decisivos, “pois a força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento humano”. Assim, se deve compreender a mediação como uma condição positiva, construtiva e de grande potencial no processo educativo. Ainda segundo Tébar (2011, p. 74), “na base desse construto dinâmico encontra-se o conceito de ‘desenvolvimento potencial’ de Vygotsky”. O autor completa o pensamento afirmando que “as duas causas mais importantes de falta de mediação ou de falta de transmissão cultural provêm da descontinuidade que é gerada no quadro do grupo cultural que abandona sua própria identidade” (TÉBAR, p.75). Essa privação cultural provém da escassez de adultos aptos a ensinar a cultura e os valores que servem de parâmetro para o desenvolvimento pessoal, tendo em vista que a mediação é um agente humano da transmissão cultural. O mediador intervém sobre a informação exterior de forma a traduzi-la e examiná-la, dessa forma a informação modifica seu sentido, assume relevância e fomenta no sujeito um comportamento crítico e flexível. A intervenção do mediador expande a possibilidade de assimilação de uma informação, originando novas organizações e provocando o que chamamos de feedback. A escola é o ambiente por excelência da mediação, portanto a função do professor é ser o agente mediador entre o estudante e o conhecimento exterior.

Isso demonstra a importância da atuação do professor como mediador em sala de aula, em qualquer situação, mas intensifica a sua necessidade quando se trata de ensinar um estudante com deficiência intelectual. Para isso é preciso que o professor se disponha a implementar algumas práticas inclusivas, acreditando que

todo sujeito é capaz de aprender e que é possível fazer diferença no processo de aprendizagem de um estudante com DI, desafiando sua capacidade e, principalmente, respeitando sua vontade de estar ali, de fazer suas próprias escolhas, de manifestar sua opinião e de querer interagir.

É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar - métodos tornados acessíveis aos jovens por aqueles com maiores habilidades de memorização. Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecimento esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas (VYGOTSKY, 2010, p. 83).

Percebe-se que, para Vygotsky, as interações sociais são efetivamente relevantes para o processo de aprendizagem e para a criação, reformulação e internalização de conceitos. De fato, sem essa interação, dificilmente poderá ocorrer aprendizagem. Daí a importância da convivência dos estudantes com DI com professores e colegas em salas de aulas comuns para que possam desenvolver plenamente todo o seu potencial. Para que essa interação estudante com DI e professor tenha resultados positivos na questão do ensino-aprendizagem, é interessante que o professor tenha prévio conhecimento das dificuldades e da capacidade do aluno, para que não exija mais do que ele pode fazer ou, por achá-lo menos capaz do que realmente é, o ignore, o deixe de lado acreditando que não adianta investir esforço. O professor precisa ensinar considerando as concepções de mundo desse estudante e favorecendo a re/organização dessas concepções. Para isso, deve se colocar no papel de observador do processo de aprendizagem e de construção do pensamento desse estudante, só assim, poderá conduzir sua prática pedagógica de forma a oportunizar atividades que estimulem seu interesse, despertem sua curiosidade e o desafiem quando necessário, possibilitando seu desenvolvimento e seu progresso acadêmico. Outro fator relevante na interação com estudantes com DI é a afetividade, visto que um pouco de empatia, vai auxiliar o professor a compreendê-lo melhor, desenvolvendo um relacionamento de respeito e confiança mútua, resultando assim, em melhor aprendizado.

Cabe a ele [professor] promover a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os científicos veiculados na escola, de tal forma que, de um

lado, os conceitos espontâneos possam inserir-se em uma visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, de outro lado, os conceitos científicos tornem-se mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos gerados na própria vivência da criança. Criam-se, assim, novas condições para que os alunos compreendam de forma mais ampla a realidade (MARTINS, 1993, p. 120).

Repensar o significado da ação docente quando se tem presente em sala de aula um estudante com DI é um grande desafio. No entanto, é fundamental nesse caso reajustar as perspectivas e elaborar novas estratégias pedagógicas que oportunizem a construção e a internalização de novos conhecimentos e experiências.

## 6 COMPOSIÇÃO DO MÉTODO

*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.  
Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria,  
qualquer pensamento e qualquer discurso que  
possamos elaborar sobre ela.*

**Maria Cecília S. Minayo**

### 6.1 OBJETIVOS E DELINEAMENTO DO ESTUDO

Tendo exposto as abordagens teóricas que fundamentam e orientam essa pesquisa, neste capítulo apresento o caminho metodológico percorrido durante o processo de investigação deste trabalho, que teve como objetivo principal analisar o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em uma instituição de educação superior, com foco na mediação docente.

Para conseguir atender a esse objetivo, estabeleci os seguintes objetivos específicos: buscar subsídios teóricos para compreender a mediação docente frente ao estudante com DI na educação superior; compreender, através de um estudo de caso, como vem ocorrendo a mediação docente frente ao estudante com DI no IFRS; e identificar elementos necessários para que ocorra a mediação docente no processo de inclusão.

Para trilhar esse caminho, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa. Nas ciências sociais, este tipo de pesquisa diz respeito a uma realidade que não pode ser quantificada, por se tratar de uma pesquisa de cunho social e, no presente contexto, relativa à investigação da prática educativa e à percepção dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa possibilita uma visão subjetiva, de forma a dar espaço à interpretação do pesquisador, que é o principal instrumento da pesquisa. Ela se ocupa de conceitos, desejos, crenças, comportamentos e valores, em dimensões mais intensas das relações, dos acontecimentos e processos que não podem ser sintetizados em procedimentos variáveis (MINAYO, 1994).

## 6.2 O ESTUDO DE CASO

Por meio da perspectiva qualitativa, optei por desenvolver um estudo de caso por considerar esse um método flexível e abrangente, quando se trata de buscar compreender e descrever uma situação real específica, dentro do contexto escolar. Com base na execução dos objetivos propostos, que buscam uma visão atual do cenário da mediação docente relativo a um estudante com DI na Educação Superior do IFRS Bento Gonçalves, acredito que o estudo de caso, por viabilizar a perspectiva do próprio pesquisador, possibilite vislumbrar melhor possíveis interpretações para essa problemática. Triviños (2012) esclarece que, no estudo de caso qualitativo, nem as hipóteses, nem as perguntas são estabelecidos a priori, tendo em vista que, à medida que a investigação segue seu curso, torna-se cada vez mais complexa e vai se modificando.

Para Severino (2007, p.118), o estudo de caso trata-se de uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. O caso deve ser expressivo e bem escolhido, de forma ser capaz de respaldar uma generalização em circunstâncias semelhantes que permitam conclusões. Os dados precisam ser coletados e catalogados de maneira precisa, e devem ser compilados através de análises minuciosas com o objetivo de gerar relatórios qualificados.

Ao utilizar o estudo de caso como método de pesquisa, é possível investigar de forma a manter a integralidade das características relevantes de episódios reais. É a técnica escolhida quando se empregam questões do tipo ‘como’ e ‘porque’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos. Para Yin (2005, p.32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

De acordo com Yin (2005), utiliza-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa em diversos cenários de forma a contribuir com o que já concebemos de conhecimento de mundo. Este tipo de método possibilita uma investigação que preserva as características integrais e relevantes da vida real. O estudo de caso como técnica de pesquisa é um método abrangente, pois não engloba unicamente a coleta de dados. Ele é exploratório, deve ser bem pensado e organizado, ter uma

rigorosa consistência no planejamento, requerendo como base um referencial teórico forte, uma escolha cuidadosa no procedimento de coleta dos dados e uma abordagem precisa de análise dos mesmos.

A unidade de análise desse estudo de caso é o processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual (DI) na Educação Superior do IFRS, tendo como foco a mediação docente. Bressan (2000) explica que a unidade de análise se interliga com a explicação do que constitui o caso. O caso de estudo pode ser um sujeito, um projeto ou o desenvolvimento de uma nova técnica. A forma como se define as perguntas preliminares da pesquisa relaciona-se à busca pela delimitação da unidade de análise. A escolha da unidade de análise de um projeto é decisiva para o desenvolvimento do mesmo, pois exige pesquisas e estratégias distintas que podem tornar um mesmo estudo sutilmente diferente (YIN, 2005).

### 6.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Determinado o lócus da pesquisa, decidi que o estudo de caso partiria de dois tipos de fontes de informação: entrevistas semiestruturadas e documentos da instituição. O quadro abaixo apresenta essas fontes, resumindo os instrumentos utilizados, seu foco e a forma com que realizei a análise. A ordem de apresentação corresponde aos momentos da análise:

Quadro 1 - Fontes de Informação

	<b>Fonte</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Foco</b>	<b>Análise</b>
1	Documentos do Napne referentes ao estudante	Ficha de Histórico	Informações sobre as dificuldades do estudante	Resumo organizador
		Perfil do aluno	Dados da história pregressa	
2	Estudante	Entrevista semiestruturada	Percepção do estudante sobre seu processo de inclusão	Resumo e parecer sobre o processo da entrevista

	<b>Fonte</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Foco</b>	<b>Análise</b>
3	Documentos do CRE referentes ao estudante	Formulários de Adaptação Curricular	Informações sobre as adaptações realizadas para o estudante pelos professores	Tabelas resumo das adaptações curriculares realizadas
4	Professores	Entrevista semiestruturada	Percepção dos professores sobre o processo de inclusão	Análise de conteúdo
5	Documentos do IFRS	PPI PDI Organização Didática	Informações complementares legais	Seleção de elementos relativos à concepção de aprendizagem, ação docente e interação

As fontes de informação foram organizadas em cinco momentos com o intuito de facilitar a análise e discussão dos dados. No primeiro, foram coletados e analisados documentos do Napne referentes ao estudante com DI, que passarei a chamar pelo nome fictício de *Giovani*. Os documentos selecionados para análise referente ao estudante foram: Ficha de Histórico, que contém informações sobre o perfil do aluno e as suas dificuldades de aprendizagem, e o Perfil do Aluno, que relata a história pregressa do estudante. As informações principais dos documentos foram resumidas e separadas por assuntos para simplificar a compreensão.

No segundo momento, foi realizada e analisada a entrevista com o estudante *Giovani*. A entrevista foi conduzida em forma de conversa informal, seguindo um roteiro pré-formulado (APÊNDICE C). Procurei manter a entrevista bem descontraída e fui acompanhando as respostas para, com base nelas, criar novas perguntas e aproveitar essas oportunidades para explorar os conteúdos, conforme emergiam em suas falas. A entrevista do estudante foi posteriormente resumida e o processo de condução da entrevista também foi analisado pela entrevistadora.

Seguindo o planejamento, no terceiro momento, coletei e analisei os Formulários de Adaptação Curricular, preenchidos pelos professores que lecionaram para o *Giovani* entre os anos de 2013 e 2015. Estes formulários contêm as adaptações que cada docente realizou considerando a presença do estudante com DI em sua disciplina. Os dados foram agrupados em duas tabelas informativas: a

primeira contendo o resumo das questões objetivas, e a segunda contemplando um resumo das respostas dos professores às perguntas abertas.

Para a entrevista dos docentes, que marca o quarto momento, inicialmente foram convidados dez professores do IFRS Campus Bento Gonçalves que já haviam lecionado ou estavam lecionando uma disciplina para o estudante com DI. Foram realizadas entrevistas com os sete professores que aceitaram participar da pesquisa dentro do prazo previsto. Foram entrevistados três homens e quatro mulheres, de diferentes áreas de ensino, com idades que variam dos 25 aos 65 anos. Dos sete, quatro possuem doutorado, dois estão concluindo o doutorado e um possui mestrado. Antes da realização das entrevistas, foram realizadas duas entrevistas-piloto com professoras de outras instituições que trabalhavam com estudantes com DI, buscando a qualificação do processo das entrevistas e os ajustes necessários para sua condução. As entrevistas foram realizadas dentro do ambiente da instituição, tendo duração mínima de 17 minutos e máxima de 50 minutos e foram gravadas, mediante autorização. A entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) foi conduzida de forma descontraída e espontânea, possibilitando assim, a construção de novos questionamentos por parte da entrevistadora, a partir das respostas fornecidas. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2000).

Para ela, a análise de conteúdo é uma técnica antiga, utilizada por ser rápida e eficaz na sua aplicação e que possibilita a divisão do discurso em categorias, de forma que os parâmetros para essa divisão sejam pautados pela importância dos temas abordados na pesquisa, de acordo com seus objetivos e com o teor do enunciado dos sujeitos envolvidos.

Bardin (2000, p. 39) afirma ainda que “o analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir, suscitar”. A autora esclarece que os vestígios referem-se ao surgimento de circunstâncias, informações e acontecimentos, de forma que o analista utiliza suas descobertas para inferir a partir de um conjunto de técnicas em busca de interpretações fundamentadas que possam levar à construção de significados.

Para melhor organização da análise das entrevistas dos professores, optei por criar três grandes categorias que foram constituídas com base nas falas que emergiram durante as entrevistas realizadas. As categorias estabelecidas foram:

Concepção de Aprendizagem, Ação Docente e Interação. As duas primeiras categorias se subdividem em Estudantes em Geral e Estudante com Deficiência Intelectual, e a categoria de Interação subdividiu-se em Colegas e Professores. Abaixo apresento um quadro que resume a organização da análise e traz exemplos:

Quadro 2 - Categorias de análise

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos</b>
Concepção de Aprendizagem	Estudantes em Geral	P7 - Eu acho que uma boa aula é aquela que tem sentido pro aluno. Que aquilo que o professor está explicando, não seja algo perdido... que o aluno não consiga atribuir sentido, não consiga ver uma praticidade naquilo que ele está aprendendo.
	Estudante com Deficiência Intelectual	P4 - Eu considero que ele tem que aprender o mínimo do que é passado em sala de aula, né, que a gente sabe das limitações deles, mas eu diria que ele deve aprender quase a mesma coisa que os demais.
Interação	Colegas	P1 - Depois de ter dito que, na verdade, nessa própria questão de trabalho em grupo não ocorre uma interação, eu acho que falta ainda pra ele ser incluso. Como eu disse ele contribui em aula, a relação com os colegas é legal, mas até aonde eles estão construindo juntos né, que seria a verdadeira inclusão.
	Docentes	P6 - Outro ponto que acho bem importante é a relação afetiva que tem que ter, entre o aluno e o professor, principalmente nesses casos, pra poder chegar perto do aluno, pra poder visualizar que tipo de aprendizagem ele está tendo, de que forma ele aprende melhor? O que chama mais atenção dele? Mas, pra perceber essas coisas, tem que ter o aluno perto, tem que estar de olho nele.
Ação Docente	Estudantes em Geral	P2 - Boa parte das aulas a gente faz atividade prática... por exemplo assim... mesmo que tu tenha bastante conceitos muito teóricos a gente tenta trazer... a gente sempre tenta fazer uma atividade prática... uma atividade no mínimo no laboratório de informática... no mínimo... mas que ele consiga ou sair da aula ou que ele vá pro pátio.
	Estudante com Deficiência Intelectual	P6 - Todas as atividades que eu faço pra ele são específicas. Tanto no momento em que eu vou fazer uma explicação pra turma e depois olho pra ele e continuo a explicação, mas enfatizo o que eu já tinha dito pra ver se ele está entendendo pra ter essa ligação com ele, já é uma estratégia, acredito. Tentar esse

		contato bem próximo e visual com ele na hora da explicação.
--	--	---

Por fim, apresento o quinto momento, que compreende o estudo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Organização Didática (OD) da Instituição. Para a análise, as informações relevantes foram agrupadas em forma de resumo, e considerei oportuno seguir a mesma organização de categorias planejada para a análise da entrevista dos professores. Portanto, selecionei e comentei as partes dos documentos que contemplam aspectos que se enquadravam nas categorias de Concepção de Aprendizagem, Ação Docente e Interação.

No próximo capítulo, apresento os resultados, confrontados com o referencial teórico, de forma a compor uma discussão com as informações colhidas, permeadas pelas minhas inferências, em forma de reflexão. Convém destacar que as falas dos entrevistados foram descritas *ipsis litteris* conforme o registro das gravações.

Ressalto que esta pesquisa, realizada dentro do Campus Bento Gonçalves, observou-se os princípios éticos para pesquisa com seres humanos (Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, conforme resolução CNS 466/2012, sob o número 1052460, assinado em 07/05/2015). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se no APÊNDICE A.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*O professor mediador é o protagonista e gerador das mudanças educativas.*

**Lorenzo Tébar**

Este capítulo traz os resultados obtidos na pesquisa que me propus fazer sobre a inclusão de um estudante com deficiência intelectual na Educação Superior do IFRS sob a perspectiva da mediação docente. É importante destacar que não tive a pretensão de avaliar a eficiência ou a qualidade da atuação dos professores em sala de aula sob este aspecto, mas, sim, realizar uma reflexão a esse respeito.

Yin (2005) explica que “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”. Como estratégia analítica geral, utilizei a concepção das proposições teóricas construídas para esse trabalho, de forma a orientar o estudo de caso e oportunizar uma organização pertinente das evidências que favorecesse a análise dos dados. Para o autor, a análise das evidências de um estudo de caso, apesar de pouco discutida, é o momento mais difícil do processo e requer grande organização do investigador.

Durante o processo de análise, combinou-se duas fontes distintas de informação de forma a dar conta da complexidade do objeto de estudo: entrevistas e documentos. Segundo Yin (2005, p.121) “o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes.” Ele afirma que, no entanto, o principal aspecto de se ter mais de uma fonte de evidência é o desdobramento de caminhos correlacionados que a investigação pode tomar.

Para melhor constituir o desenvolvimento da análise de dados, apresento, durante a explanação, alguns recortes significativos das entrevistas e, na sequência, a discussão das evidências e a triangulação das informações coletadas que serão apresentadas de modo a integrar todos os momentos, entrelaçando os resultados na mesma trama.

## 7.1 O ESTUDANTE EM QUESTÃO

Como mencionado anteriormente, a análise de dados referentes ao estudante foi feita com base em dois documentos: a ficha de histórico, que apresenta as dificuldades do estudante, e o perfil do aluno, que traz a sua história de vida. Giovani tem 25 anos e é o filho mais velho de uma mãe professora e um pai agricultor, tendo um único irmão seis anos mais novo. Mora em uma pequena cidade do interior, próxima a Bento Gonçalves, onde a família tem parreirais, onde ajuda o pai nos cuidados e na colheita das uvas. Giovani frequenta o curso de superior de Tecnologia em Horticultura no IFRS - Campus Bento Gonçalves desde março de 2013, tendo cursado o Proeja nesta mesma instituição de 2009 a 2012. Com base nos dois documentos elaborei um resumo agrupando as informações em dois itens: a história clínica, e a história escolar. Procurei dessa forma criar um panorama sobre o estudante que facilitasse a compreensão das informações mais relevantes a seu respeito para esse estudo.

### 7.1.1 História Clínica

Giovani nasceu de cesárea e, logo nos primeiros meses, os pais perceberam que havia alguma coisa diferente, pois o bebê chorava muito, tinha o sono muito agitado e dificuldade de segurar objetos. Aos nove meses teve uma convulsão, ficando hospitalizado por diversos dias, mas o diagnóstico dado foi de que a convulsão fora provocada por um anti-inflamatório. Com o passar do tempo, suas dificuldades motoras aumentaram: apresentava dificuldades para caminhar e seu comportamento tornou-se adverso, quase antissocial, tornando inviável que os pais saíssem de casa com ele. Quando completou um ano e três meses, teve uma forte convulsão. Foi novamente internado e os pais optaram por trocar de médicos, que, por fim, diagnosticaram tratar-se de epilepsia de difícil controle e ponta onda do sono, com crises de terror noturno (CID10 G40.0). Mesmo diagnosticado e medicado, as convulsões continuaram cada vez mais regulares e, a cada nova crise, suas dificuldades cognitivas e motoras aumentavam. Permaneceu em tratamento até os 18 anos quando teve alta neurológica por remissão da epilepsia. No entanto, permaneceu com atraso mental leve (CID10 F70).

### 7.1.2 História Escolar

Aos quatro anos, Giovani iniciou sua vida escolar frequentando o jardim da infância na escola em que sua mãe trabalhava como professora, onde passou a contar com a ajuda de uma psicopedagoga e de uma psicóloga. Aos sete anos, foi encaminhado para a APAE, visto que não conseguia acompanhar a primeira série na educação regular. Frequentou a APAE até os doze anos e lá conquistou uma grande vitória: conseguiu se alfabetizar. Em 2003, foi matriculado em uma escola comum, a mesma onde seu irmão estudava, onde cursou da 2ª à 4ª série, mas continuou indo à APAE uma vez por semana para reforço em matemática. Em 2007, ingressou em uma escola municipal para cursar o EJA I e, mesmo com muitas dificuldades, conseguiu concluir com sucesso. Em 2009, ingressou via sorteio no Proeja de Técnico em Comércio do IFRS Campus Bento Gonçalves, onde passou a ter o acompanhamento do Napne nos estudos, duas vezes por semana no contraturno, vindo a concluir essa etapa em 2012. Em 2013, Giovani fez o Processo Seletivo para o curso superior de Tecnologia em Horticultura, ingressando no IFRS na quinta chamada do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Atualmente está no seu terceiro ano na educação superior, mas cursando poucas disciplinas de Horticultura por semestre para não se sobrecarregar.

Giovani tem dificuldade na coordenação motora fina, o que acarreta dificuldade na sua escrita. Sua letra é praticamente ilegível, o que dificulta a leitura dos professores nas avaliações. Sua limitação na área cognitiva é bem significativa, prejudicando sua compreensão, expressão, leitura e seu raciocínio lógico. Sua capacidade de efetuar operações matemáticas é básica (por exemplo, confunde centena com milhar). Por ter dificuldade de concentração, se distrai rapidamente, caso o assunto não desperte seu interesse. Tem dificuldade em estruturar um texto: apesar de ter boas ideias, repete palavras, frases e troca muitas letras o que torna o texto quase incompreensível. Afirma gostar muito de vir para o curso e não costuma faltar às aulas. É muito educado e trata a todos com respeito. Costuma ser responsável, se preocupa em entregar os trabalhos do curso sempre dentro do prazo. Por outro lado, também demonstra teimosia e quando não está disposto a estudar, simula estar com sono ou encontra alguma complicação para não precisar fazer mais nada, mas isso é raro. É bem emotivo, se emociona fácil; é também

bastante ansioso, fica preocupado quando tem atividades para entregar ou avaliações. Não entende duplos sentidos ou ironia, e não aparenta ter maldade.

Manter a organização do material e dos cadernos é uma grande dificuldade, precisa de ajuda para isso. É muito curioso, gosta de perguntar, de saber coisas novas e de ganhar elogios. Participa muito das aulas, perguntando e contribuindo com informações e experiências. Demonstra autonomia, procurando resolver as situações com os professores ou a equipe gestora, deslocando-se sozinho entre sua casa e a instituição. Seus projetos para o futuro envolvem continuar seus estudos e ter seu próprio negócio.

## 7.2 A ENTREVISTA COM O ESTUDANTE

O segundo momento de análise diz respeito à entrevista que foi realizada com o estudante. Sempre procurando manter um tom descontraído, de conversa, a entrevista aconteceu em uma sala tranquila do Napne, tendo aproximadamente uma hora de duração. A seguir, faço um resumo dessa entrevista, destacando algumas das falas do estudante que considereei significativas e, ao final, registro minhas impressões acerca desse processo.

O estudante inicia seu discurso falando sobre o seu período escolar, quando começou, com quantos anos, seu período na APAE e na escola comum. Depois comenta sobre o período no Proeja do IFRS - Bento Gonçalves e o seu ingresso no curso de Tecnologia em Horticultura em 2013. Sobre isso ele diz:

Eu sempre dizia pros meus pais que eu tinha desejo de um dia tentar alcançar o curso superior, de alcançar a faculdade, tinha esse sonho, queria, sabia que tinha dificuldades, que não ia ser fácil pra chegar. Na verdade quis fazer, desde quando tava lá atrás. Era um sonho, se tornou realidade... bom... ainda não, falta muita coisa pra se formar.

Ele diz que se sente bem em sala de aula em relação aos colegas, que os colegas não debocham dele, existem brincadeiras de “gurizada”, implicâncias, porque há colegas com quem ele tem mais afinidade e outros menos. Também

afirma que não encontra problemas em fazer trabalhos em grupo com os colegas, que já fez com vários.

Ah, nunca ficaram acho, me tirando, me debochando. A maioria sempre me ajudou, eles me respeitam até bem. Sim, têm aquelas brincadeiras que a gente fica se implicando e tudo, mas no geral, a gente se dá bem em sala de aula.

Na questão sobre seu relacionamento com os professores, inicialmente se confunde, e fala sobre como explicam a matéria. Diz que a maioria dos professores sabe bem o conteúdo, mas que ele sente dificuldade em algumas matérias, tipo *Perinifólias*, Plantas Medicinais e Produção de Mudas, porque são matérias mais difíceis, com muito conteúdo, sendo que os professores passam o conteúdo muito rápido, “em pinceladas”. A pergunta é reformulada e quando ele finalmente entende que a pergunta é sobre o seu relacionamento com os professores, comenta que a relação é boa dentro do possível e completa:

É, não é, vamos supor, conflituoso. Dá pra dialogar bem com os professores.

Ao ser questionado sobre se tinha alguma dificuldade de se comunicar com os professores esclareceu que não. Se ele não entende alguns professores param e explicam de novo, e quando tem dúvidas, pergunta. Enfim, ele argumenta que interage bem com os professores. Sobre as avaliações, ele demonstra preocupação e inicia dizendo que elas são iguais para todos. Considera algumas questões fáceis e outras muito difíceis. Informa que foi mal nas duas últimas que fez e teme não se sair bem nas próximas.

Quanto ao curso de Tecnologia em Horticultura, diz que “é bom, mas com matérias muito complexas”. Questiono sobre o que são essas matérias muito complexas para ele, que explica:

Tipo, tu pega Botânica, por exemplo, tem um monte de nome que... não é que tu tem que decorar, mas tu tem que saber, tem essa frutífera que eu faço, Frutíferas Perinifólias, tem um monte de nome aí de plantas, de doenças, que tu tem que saber, porque o dia que eu for pro mercado de trabalho, se um agricultor te pede e tu não sabe, fica complicado. Ah, o curso eu acho que em casa tem tendência de me ajudar um monte.

A respeito de suas dificuldades em relação às disciplinas, declarou que acha algumas mais difíceis que outras e cita as disciplinas de Botânica e Fertilidade dos Solos como exemplo. Em Fertilidade dos Solos, ele explica que sua real dificuldade são os cálculos, porque ele não entende bem matemática. Comenta que cada vez está ficando mais difícil, que os professores estão cobrando cada vez mais. Sobre como ele acha mais fácil entender a matéria, como fica mais fácil aprender, ele responde:

Ah, quando a gente vai a campo, tu consegue entender melhor porque vivencia o que o professor fala, aí tu vê na prática, tipo, *vamos dar um exemplo*: a professora quer saber em que família botânica se classifica o limão ou qual é a folha, as nervuras, as coisas. Se tu pega na mão um pé de limão, uma folha, tu consegue identificar. Olhando pro pé de limão fica mais fácil do que tu só ver em sala de aula a coisa, e a campo tu faz aula prática... tu pratica o que tu viu nos conteúdos e dentro de aula e, aí, a chance, como a gente diz, de entender o que tu tá aprendendo, de como fazer o certo é maior. Em sala de aula a gente vai ver mais o teórico, o conteúdo. Eu acho melhor até sair assim, em visita técnica.

Ele menciona que as aulas de Economia Rural eram bastante dinâmicas, os alunos participavam, davam contribuições e ele gostava, pois também colocava sua opinião. Sobre as matérias nas quais teve mais dificuldade em entender, citou, inicialmente, o Português, achando mais complicado no começo, mas, depois reconsiderou e afirmou que conseguiu entender bem a matéria, porque “é mais verbo e outras coisas, então não é bicho de sete cabeças”. A seguir, um pouco indeciso, cita Botânica e Plantas Medicinais como matérias em que teve muita dificuldade, porque possuem termos científicos e ele se confundia muito com tantos nomes. Sobre outra disciplina, que ele não lembra o nome, por isso fala o nome da professora, ele diz que, talvez por ser nova, ela tinha uma forma de explicar confusa, que ele não entendia, e considerou a prova aplicada por ela muito difícil e com muito conteúdo, que ele não conseguia compreender. Por fim, acrescentou que se sentiu perdido nessa aula e não conseguiu nem organizar o material, porque não conseguia copiar a matéria e acompanhar a aula ao mesmo tempo:

Ela explicava até normal, como os outros professores, um pouco rápido até, não demais, mas, ela assim... não é que ela perdia tempo, ela explicava no ritmo dela. Ela tocava a aula normalmente, ia explicando ligeiro os slides, ia explicando porque o tempo era curto e então ela queria ver todo o conteúdo. Aí tinha vezes que eu tinha que parar a aula e pedir pra ela explicar umas

outras vezes porque eu não entendia, porque não dava pra anotar tudo também, porque ela tocava muito rápido os slides.

Giovani cita que, na disciplina de Fertilidade do Solo ele encontra muita dificuldade em realizar os cálculos, mas que, talvez, se tivessem mais aulas práticas a compreensão poderia ser mais fácil. Esclarece que estudar na educação superior é “bem mais puxado, mais difícil, com muitas matérias”. Ele percebe que a educação superior exige mais dedicação dele, mais estudo, e isso o preocupa. Ele sabe que os professores têm dificuldade para entender o que ele escreve, quando expõe as suas ideias e que, por esse motivo, precisa procurar melhorar. Ele comenta:

Puxa vida, essas matérias que têm bastante matemática no meio. Dificulta um pouco mais porque eu tenho dificuldade. Não adianta querer me enganar, eu tenho e acho que sempre vou ter, talvez menos, mesmo sendo trabalhado aqui [no Napne] e em casa. Dificuldade de fazer as letras, as contas básicas ou mais difíceis... e matemática e números infelizmente são a minha dificuldade.

Prestar atenção nas aulas, mantendo o foco no professor, no que ele está explicando, também não é tarefa tão fácil para ele. Giovani informa que tenta, mas que é difícil e que se distrai algumas vezes:

É, geralmente eu começo prestando atenção. Eu tento me concentrar o máximo que eu posso, mas chega umas horas lá que começa dar ataque de sono (risos) ... se distrai um pouco...

Quanto ao método de aula que prefere, o que ele considera ser um pouco mais fácil para aprender, o estudante hesita, pensa bastante sem saber responder. Após um longo tempo pensando, indeciso sobre o que dizer, ele escolhe uma aula, como por exemplo, de Gestão e Planejamento como exemplo, onde o professor explicou sobre o que estava acontecendo em outros países do mundo. Questionado sobre qual o motivo de ter gostado e se lembrado dessa aula, ele afirma:

O professor deixava pra discutir, pra propor, pra comentários... pra... pra coisa, pra debate. A aula ficava mais interessante do que sempre aquela aula monótona, só o professor falando o aluno tendo... hã... assim, oportunidade de falar. Acho que foi até uma aula que marcou, porque daí a gente podia expor a nossa opinião, a aula fica melhor.

Falando sobre os trabalhos, ele informa que a maioria ele faz em grupo, que poucos são individuais e que esses ele faz com a ajuda do irmão ou do Napne. Porém, grande parte é feita em grupo e segundo ele, “esse é o problema”. Giovani explica que o grupo faz tudo e depois entrega para ele somente uma parte do trabalho para que estude para a apresentação. Geralmente, a parte mais fácil e curta. Ele quer ajudar na construção do trabalho, mas a maioria dos colegas não ouve, não presta atenção nele nessas horas. Mesmo assim, ele participa da apresentação e sente que consegue ajudar um pouco. Ao explicar sobre como se sente em relação a isso diz:

Eu...[longo silêncio]... eu até entendo, eu sei que tenho dificuldades, entendo, respeito eles. Como colega aceito o que eles propõem também. Eu me sinto um pouco triste, um pouco mais frustrado por... também gostaria de ter ajudado um pouco mais e ter participado, mas se eles quiseram assim, deixa o barco ir.

Comentando sobre a matéria que achou mais fácil, ou “menos complicada,” como ele mesmo diz, ele cita Paisagismo, pois foi uma disciplina que teve elaboração de projetos, o que viabilizou sua participação. Também cita uma viagem à Nova Petrópolis e Gramado para observar plantas e jardins. Segundo ele, depois da viagem, desenvolveu forte interesse por paisagismo, tendo curiosidade sobre como organizar jardins, conhecer os tipos de flores e atentar para calçadas irregulares (acessibilidade). Ele avalia que a matéria o ajudou, e ele passou a ficar até mais crítico.

Conversando sobre as avaliações, ele esclarece que, as últimas provas, os professores vêm fazendo oral. Ele se sente bem com relação a isso, até prefere assim, porque dessa forma ele consegue se sair melhor, pois, tem mais facilidade para se expressar oralmente, podendo dizer o que pensa, enquanto que se expressar por escrito é muito mais complicado para ele.

Giovani explica que, além do auxílio de uma monitora em sala de aula e das aulas no contraturno no Napne, também recebe a ajuda em casa para fazer os trabalhos e estudar, principalmente do irmão caçula, que tem 19 anos e está cursando Engenharia Civil. Ele acrescenta que, atualmente, tem três grandes preocupações: a primeira é conseguir entender os conteúdos, a segunda é realizar

boas provas e passar nas disciplinas, e a terceira, a maior, que ele explica ser uma exigência dele mesmo:

Poder sair daqui sabendo as coisas pra poder aplicar, talvez na minha casa. Dos conhecimentos que eu vou adquirindo através de todas as disciplinas que eu vou fazer até chegar no estágio, de sair bem informado bem preparado, preparado como estudante pras provas e preparado pra vida, pro mercado de trabalho, pra poder se virar, conseguir ter uma boa formação pra quando for lá pra fora. Preparar pro mercado de trabalho, dentro do que eu vi todos esses anos no curso.

Seu futuro ainda é incerto, ele está indeciso sobre que caminho tomar. Ainda não sabe se vai trabalhar nessa área. Se optar por trabalhar com Horticultura, talvez escolha a área de paisagismo, para assim, quem sabe, abrir seu próprio negócio. Ele explica que é muito melhor ser dono de um negócio do que ser um empregado. Ao final da entrevista, ele acrescenta de forma espontânea:

O atendimento aqui no Napne eu não tenho do que me queixar porque sou bem atendido. Tem toda a estrutura da escola por trás e a pessoa que dá um bom suporte, um bom auxílio. Os professores eu não tenho queixa. Alguns vão fazer prova, alguns vão me avaliar de um jeito diferente, outros vão me avaliar igual dos outros, depende o professor.

### **7.2.1 Impressões da entrevistadora sobre o processo da entrevista**

Como mencionado anteriormente, trabalho no acompanhamento do Giovani no Napne desde 2011, quando ele cursava o PROEJA de Técnico em Comércio. Nesse tempo de convivência, fui aprendendo a entendê-lo melhor, a conhecer suas reações, o que importava, o que o chateava. Durante a entrevista, ele permaneceu muito tranquilo. Quando perguntei sobre o seu período escolar, soube informar com precisão o dia, o mês e o ano em que tinha começado a estudar nas escolas, demonstrando uma boa memória para datas. Algumas questões foram bem difíceis para ele compreender, precisei reformular a pergunta de duas ou três maneiras diferentes para que ele compreendesse. Em algumas respostas, ele se perdeu um pouco, saindo do assunto, ficando indeciso sobre o que falar. Outras perguntas ele custou para responder, como as que envolviam os colegas ou os professores, porque parecia ter forte preocupação em não falar mal de ninguém, o que demonstra

seu cuidado em relação às outras pessoas. Mesmo ao explicar sobre qual forma de ensinar utilizada pelos professores considerava mais difícil de compreender, se preocupou em dizer que o professor, que lecionava da forma que ele tinha mais dificuldade de entender, sabe muito, explica até bem, mas ele é que não conseguia acompanhar.

Um aspecto interessante da entrevista é a quantidade de palavras difíceis que ele utilizou corretamente, como *contexto*, *conflituoso*, *perinifólias*. Ele tem um ótimo vocabulário e se expressou muito bem durante a entrevista. Em um determinado momento, ele diz: “como é que eu vou explicar isso... é que eu não quero usar palavras difíceis”. Isso demonstra que ele tenta se mostrar adequado ao contexto acadêmico em que se encontra, mas também indica sua confiança em pertencer a esse lugar. Alguns de seus comentários expressam um nível considerável de maturidade, tais como, quando ele diz que entende e respeita a decisão dos colegas de não entregarem uma parte do trabalho em grupo para que pesquise e redija, tendo em vista as dificuldades que ele possui. No entanto, é preciso ressaltar que, em muitos momentos da entrevista, sua dificuldade cognitiva, principalmente no aspecto da compreensão, se evidenciou, pois precisei reformular, repetir e explicar algumas perguntas.

### 7.3 FORMULÁRIOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A Resolução nº 003 de março de 2013 do IFRS Campus Bento Gonçalves, assinada por seu diretor, Luciano Manfroi, regulamenta a adaptação do Histórico Escolar para os alunos com NEEs. O seu artigo 2ª diz o seguinte:

Para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ingressos em qualquer curso do Campus Bento Gonçalves a partir do ano de 2013, será preenchido um formulário desenvolvido pelo NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais para o registro das adaptações curriculares e também menção expressa acima no Histórico Escolar, a respeito da realização dessas adaptações.

Tendo em vista essa resolução, os professores das disciplinas cursadas pelo estudante com DI, devem preencher ao fim de cada semestre o formulário de

adaptações curriculares (ANEXO 1), fornecido pelo Napne, destacando quais foram as adaptações que realizaram em função da presença desse estudante em sala de aula. O formulário é composto por sete questões objetivas que contemplam as adaptações realizadas dentro dos seguintes aspectos: tipos, níveis e categorias. A seguir, o formulário apresenta cinco questões abertas, nas quais os professores têm espaço para fazer seus comentários sobre justificativa, objetivos priorizados, conteúdo priorizado, avaliação e observações gerais.

No momento desta análise, Giovani já havia cursado 24 disciplinas do curso de Horticultura. Em algumas delas foi reprovado e precisou refazer, portanto foram 24 os formulários de adaptação curricular analisados, sendo que nem todos foram totalmente preenchidos, por isso a quantidade desigual no total de respostas. Destaco que mais de uma resposta pode ser assinalada em um determinado tipo, por exemplo, nos objetivos e conteúdos, o professor pode ter priorizado tipos de conteúdos e, também, de objetivos.

Com base nesses formulários preenchidos desde o primeiro semestre de 2013 até o segundo semestre de 2015, elaborei uma tabela contendo o resumo dos tipos de adaptações que foram realizadas pelos professores para o estudante.

Tabela 1 - Resumo dos tipos de adaptações curriculares realizadas

<b>Tipos</b>	<b>Pouco significativas</b>	<b>Nº</b>	<b>Significativas</b>	<b>Nº</b>
Organizativas	De agrupamento	04		
	Didática	18		
	Do espaço	05		
Objetivos e conteúdos	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos	09	Eliminação de objetivos básicos	02
	Priorização de tipos de conteúdo	08	Introdução de objetivos específicos, complementares ou específicos	01
	Priorização de objetivos	09	Introdução de conteúdos específicos, complementares ou específicos	01

	<b>Pouco Significativas</b>	<b>Nº</b>	<b>Significativas</b>	<b>Nº</b>
	Sequenciação	06	Eliminação de conteúdos básicos do currículo	02
	Eliminação de conteúdos secundários	04		
Avaliativas (avaliação)	Adaptação de técnicas e instrumentos	11	Introdução de critérios específicos de avaliação	02
	Modificação de Técnicas e Instrumentos	12	Eliminação de critérios gerais de avaliação	02
			Adaptações de critérios regulares de avaliação	01
			Modificação dos critérios de promoção	01
Procedimentos Didáticos de ensino-aprendizagem	Modificação de procedimentos	06	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem	04
	Introdução de atividades alternativas às previstas	05	Organização	00
	Introdução de atividades complementares às previstas	09	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo	00
	Modificação do nível de complexidade das atividades	10		
	Eliminação de componentes	02		
	Sequenciação das tarefas	02		
	Facilitação de planos de ação	03		
	Adaptação de materiais	08		
	Modificação da seleção de materiais previstos	05		

<b>Tipos</b>	<b>Poucas Significativas</b>	<b>Nº</b>	<b>Significativas</b>	<b>Nº</b>
Temporalidade	Modificação de tempo para determinados objetivos e conteúdos previstos	08	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção)	00
	Não se aplica	11	Não se aplica	03

Fonte: Adaptação da autora

Pela Tabela 1 pode-se observar que a grande maioria dos professores realizou adaptações do tipo pouco significativas, que são pequenas modificações que o docente pode efetuar em seu planejamento sem maiores dificuldades, geralmente referidas como adaptações de pequeno porte. Já as adaptações curriculares do tipo significativas, ou de grande porte, acarretam alterações no currículo regular. Envolve não somente as ações do professor, mas toda a comunidade escolar, pois têm que estar previstas nos documentos institucionais como o PPI e Regimento (BRASIL, 1998). Isso significa que as adaptações marcadas na coluna das Significativas não foram de fato realizadas, pois estas não estão previstas no planejamento curricular do curso e no PPI da Instituição. Pode-se dizer que, nesse caso, houve um engano, uma falha na compreensão dos docentes que as assinalaram, por isso vou me deter apenas nas adaptações pouco significativas.

Na questão da organização, observa-se que a maioria dos professores fez adaptações na parte didática, fazendo alterações que priorizassem áreas, conteúdos e objetivos mais focados nas habilidades e capacidade do estudante. No aspecto da avaliação, houve certo equilíbrio, sendo que cerca da metade optou por fazer apenas uma adaptação nas técnicas ou instrumentos de avaliação, e a outra metade optou por modificar, de fato, a avaliação. Quanto aos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem, a maioria preferiu modificar o nível de complexidade das atividades, tornando sua compreensão mais simples, outros complementaram as atividades previstas para esse aluno ou modificaram os procedimentos adotados, como por exemplo, alterar a forma de ensinar ou aumentar o tempo para realização das atividades. A adaptação de materiais também foi uma estratégia bastante utilizada pelos professores para trabalhar com o estudante com

DI. Nos aspectos da temporalidade, alguns modificaram o tempo previsto para ensinar o conteúdo ou alcançar os objetivos com esse aluno, mas a maioria não fez ajustes nesse aspecto.

No campo do formulário que trata dos níveis de adaptação curricular, constato que dois professores assinalaram terem feito adaptações no âmbito do Projeto Político Pedagógico, o que requer modificação no Currículo Escolar, portanto, novamente pode-se concluir que houve um engano no preenchimento do formulário. As adaptações mencionadas, provavelmente, foram feitas a nível de sala de aula. Sete professores optaram por fazer adaptações no currículo desenvolvido em sala de aula, realizando modificações no plano e na metodologia de aula de forma a oportunizar a participação e aprendizagem do estudante com DI. A grande maioria dos professores, quinze no total, escolheu fazer adaptações a nível individual, ou seja, o professor faz pequenas alterações na sua ação docente de acordo com as necessidades do estudante.

Quanto ao campo do formulário que aborda as categorias da adaptação curricular, que trata das modificações na acessibilidade física e nos materiais de ensino, ou no que se refere aos meios do professor trabalhar com os estudantes e a diversidade, a maior parte dos docentes optou por fazer adaptações apenas nos elementos do currículo. Assim, quatorze professores realizaram adaptações do conteúdo e no processo avaliativo, considerando as necessidades do estudante, e sete assinalaram que fizeram adaptações metodológicas e didáticas, ou seja, modificaram estratégias e procedimentos em sala de aula. Apenas quatro docentes optaram por fazer também adaptações de acesso ao currículo, na questão de acessibilidade e recursos materiais e pessoais do professor.

Em suma, pode-se constatar que a preferência dos professores é por realizar adaptações curriculares a nível individual, com pequenas modificações no conteúdo e no processo de avaliação.

As últimas questões do formulário de adaptação curricular são questões abertas, que devem ser preenchidas de próprio punho pelo professor, que faz seus comentários pessoais dentro dos aspectos relacionados (objetivos, avaliação, etc.). Por serem discursivas, as respostas foram bem variadas e diferenciadas, mas procurei destacar os aspectos mais mencionados pelos professores sobre o estudante, em cada questão. A tabela abaixo é um resumo autoexplicativo dos

aspectos mais contemplados nas adaptações curriculares já realizadas pelos docentes.

Tabela 2 - Resultado das questões dissertativas

<b>Questões abertas para comentários do professor</b>		
<b>Questão</b>	<b>nº</b>	<b>Aspectos mais comentados</b>
Justificativa para adaptação curricular	08	Dificuldade de compreensão, interpretação e escrita
	06	Deficiência Intelectual - laudo médico
Objetivos priorizados	08	Incentivo à participação, interação e compreensão
	04	Conhecimento prático - aplicação do conhecimento
	02	Desenvolvimento do raciocínio lógico
	01	Conhecimentos básicos
	06	Não houve priorização
Avaliação	11	Interesse e participação
	07	Mesma avaliação escrita
	06	Avaliação oral
	06	Avaliação Diferenciada
	05	Trabalho individual
	05	Trabalho em grupo
	03	Apresentação oral do trabalho
	03	Tempo extra na avaliação escrita ou consulta
	05	É muito participativo e interessado
	04	Tem muitas dificuldades para aprender os conteúdos

Observações Gerais	03	Boa integração com os colegas
	02	Apresentou crescimento cognitivo
	02	Foi valorizado o que ele conseguiu produzir
	02	Priorizados os conteúdos práticos
	02	Docente não considerou necessário fazer adaptações
	02	É preciso preparar os professores

Fonte: Adaptação da autora

## 7.4 OS PROFESSORES

Esse quarto momento de discussão vai abarcar as entrevistas realizadas com os sete professores que lecionaram para o estudante Giovani, investigadas a partir das três categorias de análise que foram estabelecidas, já mencionadas no capítulo do Método.

### 7.4.1 Concepção de Aprendizagem

Como primeira categoria a ser analisada, elegi a questão da Concepção de Aprendizagem. Nesta categoria agrupam-se os enunciados que se referem à visão que o professor tem acerca da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A categoria foi subdividida, primeiro em visão geral, quando diz respeito à concepção de aprendizagem relativa a todos os estudantes; e, segundo, em deficiência intelectual, quando diz respeito especificamente a concepção de aprendizagem relativa ao estudante com DI.

Para fins da análise das entrevistas acerca da concepção de aprendizagem, escolhi como linha condutora o pensamento de Vygotsky. Oliveira (2002, p.57) explica que, para Vygotsky, a “aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do seu contato com

a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. Esse processo se distingue das condições inatas, que nascem com o sujeito, e da maturidade do organismo. Para Vygotsky, a aprendizagem abarca a correlação, o envolvimento dos sujeitos que participam do processo, e compreende sempre o que ensina e o que aprende. Ele afirma que a inteligência não é inerente ao sujeito, mas evolutiva, ela se constrói, se modifica, por meio de trocas. Nessa concepção, no que concerne ao aprendizado de pessoas com alguma deficiência, ele considera que, mesmo o organismo tendo condições de desenvolver métodos de adaptação para superação das dificuldades, esta só acontece por meio da interação com o meio ambiente e social (COSTA, 2006).

#### 7.4.1.1 Concepção de Aprendizagem – Estudantes em Geral

Inicialmente, a análise das entrevistas se deteve no que os professores consideravam importante que os estudantes, de modo geral, aprendessem. Nesse aspecto, observei o que pensam os professores quanto ao que é fundamental fazer com que os alunos entendam, o que os estudantes precisam aprender para que possam sair da instituição aptos a enfrentar o mercado de trabalho. Dois dos professores consideraram que, por ser um curso de nível superior, na área tecnológica, o essencial era que os estudantes entendessem os conceitos, os fundamentos básicos para que saíssem preparados. Mas, também consideraram importante que o aluno aprendesse a pensar sozinho, que buscasse novas informações, aproveitando os conhecimentos prévios:

P1 - Eu procuro focar no conhecimento assim, na base do conhecimento. Eles têm que entender os fundamentos daquilo, como aquilo funciona, porque como a tecnologia é muito rápida, é óbvio que eu nunca vou... a gente está sempre correndo atrás do mercado. O ensino está sempre, na verdade, às vezes até um passo atrás do mercado. Então, eu preciso ensinar a eles a raciocinar ou quais os fatores que estão afetando esse comportamento. Analisar uma situação pra tentar... pra que eles sejam autônomos depois, de buscar, de continuar se atualizando.

P2 - Pro nível superior, ele vai ter que ser um ensino bem focado em conteúdos. Ele não pode fugir dos conceitos básicos que estão nos livros base, né. [...] Eu acho que ele tem alguns conceitos básicos mínimos assim... que a gente considera que tem que atingir esses conceitos. Mas eu acredito que boa parte do que fica mesmo, do que o aluno realmente

aprende, a maioria já é o que ele já trouxe de casa. Então, ali ele talvez aprimore o conhecimento... ele vai entender um pouquinho mais.

A prática educativa se conduz de forma a atingir certos objetivos por via de ações premeditadas e bem planejadas. Tais objetivos exprimem motivos pré-fixados e nítidos quanto ao desenvolvimento de características ou aptidões necessárias para se conquistar um lugar melhor na sociedade. Nisso consiste parte da prática pedagógica, determinar qual a finalidade e o melhor método a ser utilizado para conduzir os alunos em direção ao objetivo final (Libâneo, 2013). Dado o exposto, é concebível que o professor reveja o objetivo principal da sua disciplina, o que ele pretende que o aluno atinja, principalmente, quando se trata de um estudante com DI, sempre considerando suas limitações e o seu potencial.

Alguns entrevistados acreditam que para o estudante aprender ele precisa relacionar o conteúdo com as suas experiências pré-existentes, a sua vivência diária. Fazendo essa ligação, o estudante consegue se conectar mais com o que está aprendendo e internalizar melhor os conhecimentos:

P3 - Integrar o mundo do aluno à disciplina. Não só levar o que ele está aprendendo, mas trazer as experiências dele em uma aula mais dialogada, uma forma mais de construção de conhecimento daquela disciplina do que especificamente eu ficar levando conteúdo. Porque eu acho que não é essa a função. A função é integrar o mundo do aluno à disciplina.

P2 - Na minha ideia, eu acho que muito mais do que informações novas, eu acho que ele vai aprimorar realmente aquilo que ele já tinha, entendeu? Do que ele já teve da vivência ou daquilo que ele realmente vai se interessar, sabe? Tentar passar aquelas informações que sejam próximas daquilo que eles precisam, trazendo assim exemplos, para que eles consigam enxergar aquilo. [...] Que pelo menos o primeiro impacto seja algo não tão misterioso, não tão distante deles. Que seja algo positivo e, a partir daí, a gente vai aprofundando mais os conceitos, mais os conteúdos.

P5 - A minha aula boa é a questão didática e não a questão de conteúdo, de aprofundamento de conteúdo. E eu percebo que quando a gente trabalha... às vezes você vai com aquela programação – “ah, eu tenho que dar esse conteúdo inteiro”. Se eu trabalhar oitenta por cento do conteúdo e não conseguir vencer o cem por cento daquela aula, mas eu sentir que foi uma aula bem dinâmica, com a participação deles, que eu sentir que eles entenderam, pra mim é melhor que eu dar os cem por cento do conteúdo. A questão de eu sentir o feedback deles. E eles já trazem a experiência deles e tu trabalha essas experiências e eles aprendem, né, entre eles também. Eu tento ser mediador também nessas discussões, eu abro muitas discussões, eu gosto que eles participam da aula.

Nessa concepção, os professores aproveitam as informações, os valores, o modo de vida e a experiência que os estudantes trazem para a sala de aula, a fim de agregar mais conhecimento ao conteúdo formal da disciplina. Eles acreditam que o conhecimento prévio dos estudantes é relevante para a construção de novos conhecimentos. Em suas falas, P2, P3 e P5 se aproximam da concepção de aprendizagem de Vygotsky, que valoriza os conhecimentos pré-existentes para concepção e internalização dos novos. Baquero (1998) esclarece que agir sobre a ZDP permite operar sobre as funcionalidades que ainda estão em desenvolvimento, sem a obrigação de aguardar sua formação total, levando-se em conta que uma das perspectivas do desenvolvimento ontogenético é justamente a de potencializar as habilidades cognitivas através da resolução de atividades em conjunto com sujeitos com mais entendimento e competência no assunto. Trata-se justamente de definir a ligação entre o que já se sabe, o desenvolvimento prévio do sujeito, e a possibilidade de novas aprendizagens resultantes da mediação. A contribuição dos estudantes garante o interesse e a atenção da turma, ao mesmo tempo em que aproxima o conteúdo da realidade vivida por eles, de forma a não sobrecarregá-los apenas com conceitos totalmente novos. Libâneo (2013) assinala que essa relação do conteúdo com o que o estudante já entende, com a sua experiência de vida, ajuda a instigar e expressar melhor seus pensamentos. É pela atividade do pensamento que o estudante progride na construção de conceitos e potencializa suas capacidades.

No relato de P5 se observa que o professor está agindo como mediador nas discussões que promove com os estudantes em sala de aula e está tendo um feedback. Acontece uma troca de conhecimento por meio da interação, como forma de facilitar a aprendizagem dos estudantes, ou seja, pela mediação o professor possibilita o desenvolvimento e a internalização dos conhecimentos aos alunos.

Outro grupo de professores entendeu que a melhor maneira dos estudantes assimilarem a matéria é relacionando a teoria necessária com a prática. Eles comentaram sobre a importância do estudante atribuir um sentido ao que está sendo ensinado, de relacionar com a vida prática e saber aplicar aquilo que aprendeu da melhor forma:

P4 - A função é preparar o acadêmico para a vida real. Nesse caso, preparar pra que ele chegue a campo, que observe as condições e que ele saiba decidir ali o que pode ser feito. Que eles saibam aplicar o que estão

aprendendo, que aquela realidade que eu estou falando, na verdade, ela pode ser aplicada em tal situação.

P6 - Eu acho que uma boa aula é aquela que tem sentido pro aluno. Que aquilo que o professor está explicando, não seja algo perdido. Que o aluno não consiga atribuir sentido ou não consiga ver uma praticidade naquilo que ele está aprendendo. [...] A minha preocupação é que aquilo que se vê em aula seja utilizado no dia a dia, que sirva pra prática social deles, tanto dentro da universidade, na sala de aula, quanto fora, nas práticas sociais que eles realizam no seu dia a dia.

P7 - Dentro da minha disciplina, eu sempre tenho uns tópicos principais, que eu sempre divido em quatro partes. [...] Então a partir desses pontos fundamentais que eu chamo de organização do pensamento que eu passo da forma mais simplificada, eu já não coloco ali a pesquisa, coloco o que a gente faz no dia a dia, naquele pensamento de eu ser um produtor. O aluno que exige um pouco mais, eu sento com ele depois da aula, aquela meia horinha e aprofundo, recomendo artigos científicos e ensino ele a ler esses artigos. [...] Então eu sempre preparo a aula mais curtinha pra poder discutir algum conteúdo mais sintetizado, mais prático no final.

Conforme Libâneo (2013), a união da teoria com a prática no sistema de ensino acontece regularmente no exercício da profissão docente. Se transita da prática para a teoria e vice-versa o tempo todo. Essa metodologia é uma exigência da vida diária, que cobra novas habilidades e assimilação de conhecimentos de quem quiser ingressar no campo do trabalho e tomar parte na sociedade. No enunciado dos professores é possível observar a preocupação em realizar uma aula que venha a ter significado e utilidade na vida dos estudantes. Que as aulas não se reduzam a discursos poucos assimilados, mas que despertem entusiasmo pelo conhecimento, desejo e curiosidade em colocá-lo em uso e, por fim, que despertem maior interesse em aprofundar esse conhecimento.

Na fala de P4, identifica-se também uma concepção tecnicista de aprendizagem, de ensinar para a atuação, com conhecimentos direcionados para aplicação em campo, os objetivos focados na prática instrumental. Esse pensamento pode estar atrelado ao PPI da Instituição, que diz que o ensino de graduação “reflete uma política nacional de educação, ciência e tecnologia que visa à qualidade da formação profissional” (IFRS, 2011, p.45).

Importante destacar que P7, em sua fala, comenta que seu método de aula inclui o que ele chama de “organização do pensamento”, que senta um tempinho depois da aula com os alunos que “exigem” mais, e recomenda a estes aprofundarem a leitura com artigos. Rego (2012) explica que, na abordagem de Vygotsky, observar os estudantes e notar as peculiaridades da turma, como por

exemplo, como aprendem, quais as principais dificuldades e interesses, como produzem melhor, pode se tornar uma maneira valiosa de nortear o planejamento das aulas e das atividades, considerando-se os objetivos principais a serem atingidos. A autora também comenta que, ao contrário do que se pensa, Vygotsky valorizava a questão da afetividade em seu trabalho e não investigava separadamente o sentimento e o cognitivo. Ela afirma que Vygotsky não desassocia o afeto da razão, pois investigava uma abordagem que compreendesse a pessoa na sua plenitude. Ambos, emoção e razão, se unem para o desenvolvimento psíquico do sujeito e, por isso, não se pode entendê-los separados. Nestes termos, constata-se a importância da afetividade no relacionamento professor e aluno, também sob perspectiva vygotskyana, como forma de estimular e incentivar a aprendizagem.

Outro aspecto interessante apontado durante a entrevista por um professor foi a preocupação em formar cidadãos críticos para o mundo e o mercado de trabalho:

P3 - Eu enxergo que é uma forma da gente formar um cidadão crítico frente ao mundo do trabalho. Eu acho que esse é o papel fundamental do ensino tecnológico pra gente não simplesmente formar mão de obra barata e mecânica, daí para um mercado de trabalho.

De acordo com a LDB 9.394/96 em seu título II, art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Libâneo (2013) constata que é responsabilidade do professor o compromisso com a educação dos alunos conduzindo o ensinamento de forma que assimilem os conhecimentos e se desenvolvam, tendo em mente prepará-los para os desafios do mundo do trabalho e na construção de uma sociedade mais democrática. O exercício da profissão de professor é um compromisso social que requer uma postura política, pois se efetiva no âmbito das relações sociais, onde se evidenciam os interesses das camadas sociais. Ao se posicionar ao lado dos interesses da maioria da população, o professor une sua competência profissional à busca por uma sociedade melhor, viabilizando ações transformadoras que proporcionam melhores condições de vida.

A questão é se o projeto pedagógico das instituições e as práticas docentes estão direcionando, de fato, suas ações para a construção de um cidadão crítico, ou

se estão apenas reafirmando antigos paradigmas e reproduzindo os mesmos conceitos e teorias pouco significativos em sala de aula, sem se preocuparem com o aspecto da formação da cidadania, onde o estudante é incentivado a ser crítico, participativo, criativo e questionador. Para que não fique apenas no discurso vazio, para que a escola seja um espaço de transformação social, o professor precisa conduzir sua prática pedagógica de forma ética, reconhecendo e respeitando as diferenças, rejeitando preconceitos e privilégios em sala de aula, incentivando a participação, a construção do pensamento e o debate saudável entre os alunos, de forma a contribuir para que desenvolvam uma visão crítica e uma consciência justa.

#### 7.4.1.2 Concepção de Aprendizagem – Estudante com Deficiência Intelectual

Nesse segundo momento, analisei qual a concepção de aprendizagem dos professores, tendo em vista as limitações do estudante com Deficiência Intelectual, ou seja, o que eles acham que é relevante para um aluno, nestas circunstâncias, aprender em um curso superior.

Pletsch (2010) comenta que vários autores indicam que trabalhar com um estudante com DI é de fato um grande desafio para a educação, que se acostumou a lidar com o estudante padrão, utilizando para todos as mesmas referências de ensino, sem respeitar as diferenças e a nova realidade da escolarização de pessoas com deficiência cognitiva.

Fierro (2004) evidencia que qualquer pessoa pode aprender. Mesmo a pessoa com deficiência intelectual severa, pode não somente aprender, mas também obter uma educação formal. Para isso, é essencial que os professores oportunizem ao estudante com DI uma educação que impulse sua capacidade cognitiva respeitando suas limitações, não se conformando apenas com os aspectos sociais e afetivos que a própria convivência em sala de aula já vai lhe proporcionar. Ele afirma que todo ser humano pode ser educado, não interessa qual a sua deficiência, apenas sendo preciso investigar qual a melhor forma de conduzir sua educação. Para Fierro (2004), o que ele chama de “princípio da educabilidade”, precisa ser interpretado pelos professores como um desafio, como uma necessidade e como uma nova perspectiva de mediação.

Os relatos de alguns docentes sobre a concepção de aprendizagem, em relação ao estudante com DI, apresentaram de forma reiterada e acentuada o uso da expressão “o *mínimo*”:

P2 - É difícil, na verdade assim, vou ser bem sincera. Não faz muita diferença. Pra aquele que vai sair como profissional, eu espero que ele tenha o *mínimo* de conceitos básicos, então, se eu espero que esse aluno que tem uma necessidade especial, ele também vai sair um profissional, então tá, a mesma coisa, entendeu? Ele tem que ter um *mínimo* de conceitos que ele tem que atingir. Mas assim, o que eles vão aprender? Eles vão aprender o que eles quiserem aprender, sabe?

P3 - Esta pergunta é difícil, também porque quando um aluno ele faz uma avaliação, independente de qual seja o formato, eu não tenho a capacidade de dizer que esse aprendeu o que realmente eu gostaria que ele tivesse aprendido, ou não sei até que ponto ele foi. Então, não sei se era uma questão de aprender a mesma coisa. Eu acho que tem uma questão de conhecimentos *mínimos* que têm que ser englobado e eu acho que, sim, conhecimentos *mínimos* pra área, creio que tem que ser observado e atingido em algum momento.

P4 - Na verdade assim, eu considero que ele tem que aprender o *mínimo* do que é passado em sala de aula. Que a gente sabe das limitações dele, mas eu diria que ele deve aprender quase a mesma coisa que os demais. Porque toda aquela parte prática ele tem que sair sabendo. Algumas teorias não, não é necessário, mas a parte prática sim. Isso porque a teoria você pode encontrar em livro, não é? Se você sentir dificuldade, você encontra um livro. Mas a prática não, ou você sabe ou você não sabe.

A frequente utilização do termo “o *mínimo*” suscita muitas dúvidas sobre o que de fato os professores consideram ser importante que esse estudante aprenda. O que seria esse *mínimo*? Qual (ou quem?) seria o ponto de referência desse *mínimo*? E qual seria o nível de conhecimento admitido como necessário, para um profissional formado nessa área atuar no mercado de trabalho, que o estudante com DI teria que alcançar para atingir esse *mínimo*? A utilização desse termo “o *mínimo*” inviabiliza a compreensão do que esses professores consideram ser essencial que o estudante aprenda. No entanto, é possível assumir que, na verdade, existe dúvida por parte deles sobre o que seria importante que esse aluno aprendesse, sendo assim, a resposta segura é “o *mínimo*”. E é pertinente que haja dúvida, pois, em uma primeira experiência com um estudante com deficiência, como saber até que ponto ele consegue avançar na aprendizagem e o que é mais importante que ele aprenda? Por outro lado, o uso dessa expressão permite identificar a busca desses profissionais por algo que os ajude a gerenciar a sua prática docente diante desse novo desafio. Existe o desejo de ajudar, de colaborar com a aprendizagem dele,

mas também existem dúvidas sobre como ensinar e até que ponto exigir que ele aprenda. Assim, esse mínimo tanto pode ser o mínimo do máximo, quanto o mínimo do mínimo.

Outra forma de tentar compreender a especificação do “mínimo” como aprendizagem essencial ao estudante com DI para alguns professores pode ser encontrada na explicação de Feuerstein (*apud Beyer, 2010*). Ele divide a concepção de aprendizagem para pessoas com NEEs em duas: a concepção passiva, que evidencia resignação diante o “infortúnio” da deficiência, onde pais e educadores apresentam poucas expectativas quanto à aprendizagem do sujeito; e a concepção ativa, onde se aposta na interação e se proporciona novas experiências que promovem a aprendizagem e a inclusão. Nesse caso, talvez “o mínimo” represente as baixas expectativas dos professores quanto à capacidade de aprendizagem desse aluno.

No entanto, P3 faz uma colocação interessante ao dizer que é difícil saber se qualquer estudante de fato aprendeu o que o professor gostaria que ele tivesse aprendido sobre um determinado assunto. Como saber se aquele aluno que não tem NEEs, e fez apenas o suficiente para ser aprovado, de fato aprendeu o conteúdo? Será que é incomum que estudantes sem dificuldades de aprendizagem saiam das universidades sem o conhecimento que se espera que um profissional daquela área tenha ao se formar e ingressar no mundo do trabalho? Ou será que é mais recorrente do que imaginamos?

Nas falas dos docentes abaixo reproduzidas, a concepção sobre o que o estudante com DI tem que aprender em relação à disciplina que estes professores ministram ficou mais evidente. Percebe-se que a convivência com o aluno possibilitou uma percepção mais ampla das suas dificuldades e, assim, foi possível conceber uma delimitação do que seria essencial que ele aprendesse nessas aulas:

P5 - Chegou o ponto em que eu senti que pra ele o que interessava aprender eram mais as questões conceituais. [...] Investi mais na questão conceitual dos sistemas de irrigação e drenagem, pra ele enquanto profissional sair e conseguir diferenciar qualquer área que tem irrigação e tem drenagem, que ele consiga diferenciar um sistema de outro, porque esse assim, porque esse assado. Isso pra mim estaria excelente, se ele sáisse com esse domínio.

P6 - Mais do que os outros, que o que ele aprenda seja importante pra vida dele. O que importa é que com aquilo que ele aprenda ele consiga melhorar as suas relações lá fora da escola, que ele tenha uma condição de vida melhor. [...] Que ele consiga se movimentar no mundo social e ter um

domínio, mesmo que mínimo, das novas tecnologias. Nesse sentido, acho que é importante que aquilo que ele aprender que seja importante pra vida dele.

P7 – Olha, eu estou recebendo esse aluno, dentro desse nível de conhecimento e com essa deficiência e vou cobrar até aonde que ele aprenda? Isso eu considero inclusão. Não quero formar aqui tudo pesquisador, quero formar alguém com alguma deficiência, mas que ele possa sair daqui e na sociedade ele se sentir um tecnólogo. Não precisa saber fazer tudo, ter aquele conhecimento que a gente quer que ele tenha, se ele fizer vinte por cento e ele se sentir incluído na sociedade lá fora, que é como o Giovani vai sair daqui e se sentir lá fora, então ok.

Pode-se observar nestas falas que um grupo de professores foi bem realista e pragmático quanto às perspectivas de aprendizagem do estudante. Eles teceram hipóteses sobre até onde o aluno poderia ir em termos de aprendizagem, e investiram no ensinamento daquilo que consideraram que o estudante seria capaz de assimilar e levar para a vida. Percebe-se que os docentes identificaram o nível de dificuldade do estudante e, respeitando o que entenderam ser a sua capacidade, removeram alguns obstáculos para viabilizar a sua aprendizagem, ou seja, reexaminaram a sua prática de ensino e desenvolveram uma nova estratégia pedagógica.

De acordo com Santos (2011), as estratégias pedagógicas estão relacionadas às conexões que são constituídas entre professor e aluno, e ao pensamento epistemológico que conduzirá essa relação com o conhecimento. Os recursos utilizados como estratégias pedagógicas incluem os pessoais, o que requer compreender o sujeito, se predispor a pensar com o outro uma forma dele construir as significações de aprendizagem. Essa aproximação entre professor e aluno pode ser impulsionada pela aceitação, pelo diálogo e pela atenção, visando aprimorar o envolvimento, a participação, o desenvolvimento e os resultados.

A autora afirma que é papel do professor articular uma educação atrelada aos desafios da sociedade e ajustada à realidade da vida do estudante, para que este, por sua vez, se desenvolva incrementando aquilo que aprende com a sua própria experiência. Santos (2011) esclarece que, sustentando esse pensamento, Vygotsky recomenda que, quando se tratar da educação de pessoas com NEEs, se procure estabelecer uma nova relação entre a pedagogia geral e a especial. Nesse aspecto, ele era absolutamente contrário à perspectiva da discriminação que paradigmas pedagógicos distintivos podem ocasionar nos estudantes, segregando-

os e restringindo sua convivência em sociedade, aspecto vital para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Por outro lado, também houve um entrevistado que manifestou não saber o que o estudante com DI deveria aprender, e relatou que se preocupa com essa situação, pois diante de todas as dificuldades básicas que percebe que o aluno tem, ainda possui dúvidas sobre se ele estaria preparado para estar na Educação Superior:

P1 - Pois é, o Giovani é o primeiro aluno com deficiência intelectual que eu tenho. Então, a gente tem dificuldade até de saber até aonde ele pode ir, né? Então, o quê que ele tem que aprender? Eu acho que é bem complicado. O problema pra mim do Giovani é isso assim, ele tem dificuldade pra escrever, e aí? São questões do nível superior, como que a gente vai fazer? Não sei... mas eu estou preocupada. Porque a gente gostaria de vê-lo avançar, mas eu não sei se ele está preparado pra esse salto.

A dúvida e a preocupação de P1 é pertinente e acredito que é partilhada por todos os professores, mesmo sem ter sido expressa de forma explícita nas outras entrevistas. P1 diz que tem dificuldade em saber até onde o estudante com DI pode ir. Então como saber o que seria fundamental que ele aprendesse? Nesse caso, Pletsch (2012) esclarece que por isso é importante que o professor conheça as particularidades, a forma como o estudante aprende, e deixe de lado a antiga crença de que pessoas com deficiência intelectual não são capazes de construir o pensamento abstrato, pois essa ideia compromete a ação docente e, conseqüentemente, prejudica o processo de construção de conceitos do aluno. A autora explica que a partir do momento em que o professor assume a dificuldade do estudante como obstáculo para aprender, ele automaticamente deixa de procurar novas soluções para promover um processo de aprendizagem adequado, ou como ela resume, “por considerar o jogo perdido, a professora deixa de jogá-lo” (p.193).

Bolzan (2002) assinala que os professores, geralmente, se conduzem consoante com o que pensam, e que a maneira como pensam é mediada por crenças e princípios que não são perceptíveis. Todavia, sua atuação repercute de forma direta no comportamento e no desempenho do estudante, o que demonstra como a mediação e a interação são determinantes na formação do conhecimento na relação professor e aluno. A autora afirma que se o professor não se sente responsável pelo fracasso ou pelo êxito do aluno, é provável que ele não procure se

qualificar cada vez mais, procurando resgatar sua própria produção de conhecimento e sua prática pedagógica. Por outro lado, se o professor se assume como sujeito aprendente junto a seus alunos, ele estimula sua própria ZPD a cada ação pedagógica que realiza. No entanto, é pouco frequente que o professor reflita e avalie sua prática pedagógica, o que é uma pena, pois a reflexão sobre o próprio saber pedagógico conduz a uma sequência de reconstruções de conceitos que podem, inclusive, modificar a prática. Por outro lado, a apropriação de um conceito conduz a uma nova percepção, o que também implica uma mudança da prática docente. Assim sendo, percebe-se que todas as transformações pelas quais o sujeito passa influenciam de alguma forma a sua prática.

Pelas entrevistas, percebe-se que os professores possuem concepções de aprendizagem distintas para o estudante com DI, mas que possuem em comum a preocupação em encontrar um aspecto facilitador que, de alguma forma, viabilize a sua aprendizagem. Blanco (2004) explica que os professores precisam conhecer as dificuldades e o que viabiliza a aprendizagem de seus alunos, pois somente assim poderão adaptar a ajuda pedagógica que podem fornecer à construção do conhecimento do aluno. Esse é um processo constante, ininterrupto, não pode cessar após a conclusão do planejamento inicial das aulas. Isso posto, destaco a fala de P7 que, por meio da experiência desenvolvida com o estudante com DI, demonstra ter reformulado sua concepção de aprendizagem e sua ação docente com outros alunos:

P7 - Eu aprendi melhor, com essa disciplina que eu dei pro Giovanni, a entender melhor as pessoas que tem deficiência. Eu acho que não tinha me caído muito a ficha, está me caindo a ficha melhor hoje, e isso está me ajudando muito com outros alunos, uns seis ou sete que hoje eu vejo que não é só falta de vontade. Eu estou chamando eles depois da aula também e tenho percebido grande interesse e melhora desses alunos.

Sob essa perspectiva, Blanco (2004) sustenta que o professor competente promove a aprendizagem significativa dos estudantes, e que a maneira como ele orienta o processo de ensino é que determina se a aprendizagem é significativa ou não. Para que a aprendizagem seja significativa é preciso que o estudante estabeleça alguma relação com suas experiências pessoais, com aquilo que já sabe e compreenda não somente o que é preciso fazer, mas por que e para quê. Dessa forma, será mais fácil que ele participe ativamente do processo de aprendizagem.

Para finalizar, lembro que Vygotsky defendia a ideia de subverter a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, já que contrariava o procedimento adotado na maioria das escolas de conduzir a prática pedagógica acompanhando o ritmo com que o aluno evoluía. Beyer (2010) deixa claro que Vygotsky acreditava que a educação deveria se antepor ao progresso do aluno e trabalhar junto com as habilidades em desenvolvimento.

#### **7.4.2 Interação**

Na categoria interação, agrupam-se os enunciados que se referem explicitamente a situações sociais onde algum tipo de relacionamento com o estudante com deficiência é percebido. A categoria foi subdividida em colegas, quando diz respeito ao relacionamento com estes em sala de aula, e em docentes, sendo observado os aspectos positivos e negativos dessa relação.

Vygotsky (2011) assinala que é por meio da interação das crianças com os adultos que estas reconhecem os processos mais efetivos para aprender. Essa interação de um sujeito principiante com um sujeito versado torna viável o compartilhamento do conhecimento possibilitando um avanço no seu desenvolvimento intelectual. Sendo assim, a convivência do estudante com DI em sala de aula com os colegas e os professores adquire grande relevância para a sua formação e o seu desenvolvimento. Por meio desse contato, ele terá maiores oportunidades de compreender o mundo real, de criar novas experiências e aprender com as experiências dos colegas e professores. A interação em sala de aula proporcionará a ele todo um rol de aprendizagens que não serão encontradas em livros ou artigos científicos, mas que ampliarão sua consciência e enriquecerão cada vez mais sua percepção da vida. O crescimento do sujeito com limitações cognitivas por meio da interação com pessoas com mais experiência e vivência é real e pode ser facilmente observado por aqueles que vivem em seu entorno. Em sua entrevista, um dos professores relata que encontrou o estudante Giovani em uma festa de comunidade e que ele, feliz, apresentou o professor a todos os amigos e parentes:

P7 - E os amigos dele lá [na comunidade em que vive] conseguem enxergar a mudança de comportamento dele, sabia? Eles dizem que ele mudou

muito, que ele tem um comportamento totalmente diferente de quando ele estudava na escola da comunidade. Pra mim inclusão é isso, não só dar conhecimento, mas poder fazer com que essas pessoas que têm mais dificuldade, saiam e se sintam tecnólogos e possam fazer alguma mudança, melhorar a capacidade deles.

O comentário de P7 encontra fundamento nas palavras de Vygotsky, ao explicar que o ambiente social pode impulsionar ou restringir a aprendizagem e a formação das funções psicológicas superiores. A deficiência em si pode ser um obstáculo se a interação proporcionada ao sujeito for contrária as suas necessidades e as suas especificidades. No entanto, essa mesma deficiência limitadora, em um meio social que possibilite interações que atendam às necessidades do sujeito, pode viabilizar não somente o seu desenvolvimento, mas possibilitar superação.

#### 7.4.2.1 Interação com os colegas

Inicialmente, vamos nos deter nos momentos das entrevistas em que os docentes abordam a relação do estudante com DI com os colegas de sala de aula. Interessante notar que as percepções dos professores acerca da relação do aluno com os colegas se opõem de forma radical. Alguns percebem que o aluno fica à margem da convivência com os colegas de sala, excluído dessa interação, sem participar do grande grupo:

P2 - Relacionamento com os colegas? Olha era difícil, assim... ao longo do período você começava a ver um pouco mais de entrosamento, mas era difícil. Era praticamente ele com a monitora, praticamente o aluno com a monitora e algum ou outro tinha uma sensibilização no sentido de respeitar e dar "oi, bom dia, como está?"... entendeu? Agora, em termos de realmente ajudar em aula, isso eu não vi... sinceramente. Ninguém queria ele no grupo... eu tinha que decidir.

P4 - Ele tenta [interagir]... ele tenta bastante... alguns.. há... o pessoal aceita, conversa, mas... pelo que eu pude perceber, na hora de fazer um trabalho existem alguns que são bem excludentes, que são os líderes, aqueles que... digamos assim... que têm uma dinâmica mais de comandar o grupo. Eles ficam meio que... eles não querem ele no grupo deles.

P1 - No entanto... quando por exemplo, ele tem um trabalho em grupo, os colegas eles também não se empenham muito no sentido de fazer o [nome do aluno] participar mais. Acaba que o [nome do aluno] bom... ele está no grupo e os colegas vão fazer por ele, mas não ajudá-lo a fazer... então... esse é um problema.

Nestas falas fica evidente que, na percepção dos professores, o estudante com DI não é bem aceito pelos colegas de sala de aula. Os professores, nesse caso, apontam para uma estranheza no relacionamento dos colegas com o estudante, que falta acolhimento, que não parece haver interesse em recebê-lo nos grupos de trabalho. Parece mais um “jogo de empurra”, porque ninguém o quer no seu grupo. Outro ponto percebido pelos professores é que, mesmo quando aceito no grupo, não há muita preocupação em auxiliá-lo, em incluí-lo nas atividades. Fica entendido que, apenas pelo fato dele ser um componente do grupo de trabalho, mesmo que sem participação efetiva, já é o suficiente, consideram que ele está incluído. Carvalho (2009) esclarece que, aos poucos, a sociedade vai compreendendo que a prática da exclusão nasce do preconceito que se tem relação ao diferente e às desigualdades. Excluimos aqueles que não pertencem ao nosso ambiente, aqueles que rejeitamos, que consideramos uma mácula na sociedade. No entanto, as instituições de ensino, principalmente da educação superior, não podem ser espaços de exclusão. Cabe a elas a tarefa de criar novas culturas, acolher a todos oportunizando a inclusão e a participação, proporcionar condições de aprendizagem a toda a comunidade acadêmica, produzir espaços de diálogo entre alunos e professores, respeitar as diferenças, entre outras coisas. Rossatto (2009) complementa que a missão das universidades não se resume à transmissão de conhecimento, mas que deve ter por objetivo compreender o próprio homem, e que esse aprofundamento da educação só será alcançado por meio da nossa humanidade.

Por outro lado, de forma bem antagônica e curiosa, alguns professores acreditam que o estudante com DI está incluído, que foi plenamente acolhido pelos colegas, que o aceitam e o respeitam naturalmente, como mais um integrante da turma:

P5 - Maravilha, tranquilo, tranquilo [relacionamento com os colegas]. E ele não... ele não... eu não vejo baixa autoestima no Giovani... não vejo. Ele se sente igual os outros, os outros tratam ele normal, como pessoa normal... e que é uma pessoa normal, claro... e acolhiam bem ele, né, então, isso era um ambiente tranquilo, muito bom assim.

P6 - Ele é tão cativante, ele é tão espontâneo, que ele se integrou perfeitamente na turma. Aos pouquinhos, no curso superior, ele foi se integrando com a turma. [...] Então, acho que sim, ele consegue transitar bem entre os colegas.

P7 - Sim, eu sempre achei bem legal porque a turma recebia ele muito bem. Tu fazia grupo e todos os grupos queriam o Giovanni. Me chamava atenção isso, porque... não sei se era a turma que era diferente ou o Giovanni que era diferente, isso eu não consegui avaliar, mas eu nunca tive dificuldade em fazer trabalho em grupo preocupado que algum grupo não quisesse trabalhar com ele... pelo contrário.

O discurso desses docentes mostra uma percepção de realidade completamente diferente da anterior. Nos comentários se percebe que eles enxergam o estudante como parte do grupo, bem aceito, interagindo com os colegas de sala e com os professores. Um dos professores comenta que os colegas fazem constantemente brincadeiras com ele, mas nada relacionado à deficiência. Brincam sobre futebol, sobre o time dele ter perdido, sobre os parreirais da família, enfim, ele considera o clima entre eles bem descontraído. Outra professora comenta sobre a preocupação de alguns colegas em ajudá-lo durante as aulas, que mais de uma vez viu um colega parar ao lado da sua mesa, enquanto faziam exercícios que deviam ser entregues, e perguntar se ele tinha alguma dúvida e, ao receber sim como resposta, ajudá-lo a resolver.

As falas nesse caso apontam em outra direção, demonstrando que os colegas do estudante o tratam como igual, mas respeitando as suas desigualdades. Um paradoxo interessante entre professores da mesma turma, que, talvez, encontre fundamentos nas palavras de Carvalho (2009), quando comenta que esbarramos em muitas dificuldades quando o assunto envolve a prática inclusiva e os nossos sentimentos. Se refletirmos, nos deparamos com nossos tabus, que comumente ficam ocultos, pois não queremos nos confrontar com nossos medos, nossa objeção ou a desmotivação que a novidade vai nos exigir enfrentar através de mudanças de pensamento e de comportamento.

#### 7.4.2.2 Interação com os Professores

Nesse segundo momento, analisei as entrevistas dos professores, no que se refere à interação deles mesmos com o estudante com DI, verificando, primeiramente, as falas com aspectos considerados positivos. Carvalho (2009) postula que o propósito de ser uma escola inclusiva é que todos possam ser capazes de aprender. Se os professores que abraçam a ideia da inclusão

acreditarem nesse argumento e se aproximarem do estudante com DI, enxergando-o como ser capaz, mesmo que com limitações e dificuldades, podem adaptar um pouco sua prática pedagógica, focalizando no aprender, e não, no ensinar:

P3 - O meu primeiro caso foi o Giovani, não tive em momento algum problema, até porque ele foi aceito, a turma recebe ele muito bem, então eu considero ele bastante inserido, realmente incluso na turma e, sempre foi muito participativo, sempre brinquei com ele nos corredores ali, por uma questão de futebol... então ele sempre me pareceu muito à vontade na sala e logo todo mundo fica à vontade nesse sentido.

P5 - Eu tratava ele, inclusive em termos de conversa, eu sou muito próximo dos alunos, a gente às vezes brincava, então eu tratava ele como aluno da turma e ele sentia que ele era, não tinha nada diferente. Ele é muito atencioso, muito educado. Encontra nos corredores ele faz questão de cumprimentar, ele é educado no cumprimento com o professor, ele tem um respeito, sabe? Então, eu gostei muito de trabalhar com ele. Eu aprendi muito, acho que eu aprendi mais do que ele. É verdade.

P6 - Ele tem cada tirada nas aulas, quando eu dava aula pra ele, nível superior, teve uns dois, três episódios assim... que ele falou uma coisa totalmente dentro do contexto e os outros nem tinham se dado conta, aí eu elogiei ele na hora, assim: "isso aí Giovani", e a turma também vibrou com aquele insight que ele tinha tido. Foi bem interessante, ele consegue relacionar as ideias, fazer uma interdisciplinaridade das ideias, o problema é realmente essa dificuldade na expressão escrita.

Esses registros evidenciam como a interação positiva dos professores com o estudante com DI é significativa para o seu processo de aprendizagem. Ao se aproximar e conversar com o estudante, buscando conhecê-lo, os professores abrem uma brecha que permite ao aluno se identificar e confiar mais no professor. Fica mais simples para ele perguntar quando tem dúvidas, colocar sua opinião, enfim, se sentir mais confiante para se manifestar em sala de aula. Uma professora em sua fala expressa exatamente como essa questão da aproximação, da afetividade é vital no relacionamento com os alunos, particularmente com aqueles que têm NEEs:

P6 - Outro ponto que acho bem importante é a relação afetiva que tem que ter, entre o aluno e o professor, principalmente nesses casos, pra poder chegar perto do aluno, pra poder visualizar que tipo de aprendizagem ele está tendo, de que forma ele aprende melhor? O que chama mais atenção dele? Mas, pra perceber essas coisas tem que ter o aluno perto, tem que estar de olho nele.

O discurso reflete a importância de validar a questão da afetividade em sala de aula, visto que a emoção faz parte da construção do sujeito, sustenta Santos

(2010). O pensamento e a linguagem se manifestam através da emoção, um dos aspectos que mais influencia e produz resultados nas atividades sociais e profissionais. Se emocionar é consensual e se enreda com a linguagem das interações com outros seres humanos ao longo da história. A afetividade pode facilitar a percepção de que esse sujeito com deficiência é um ser pensante, que tem algumas dificuldades a mais para aprender, mas que é real a sua ânsia por saber e aprender, e é preciso respeitá-lo como tal. Somente por meio do respeito a qualquer sujeito é possível estabelecer afetividade e perceber que, na sua individualidade, qualquer um pode colaborar para o desenvolvimento e a evolução do outro.

Durante as entrevistas, alguns professores manifestaram a dificuldade que tiveram em interagir com o estudante com DI em sala de aula. Essa dificuldade para alguns foi apenas em um primeiro momento, pois assim que interagiram com o aluno e passaram a conhecê-lo a melhor, pegaram o seu ritmo e conseguiram seguir com os trabalhos sem maiores problemas. Por outro lado, as dificuldades de outro grupo de professores em trabalhar com esse estudante foram complexas, influenciando, inclusive, sua atuação e persistindo até o final do semestre:

P4 - Eu senti dificuldade em virtude dessa questão dos trabalhos, porque aí começa a limitar, vai fazer trabalho com quem se o grupo está excluindo ele e com os outros grupos ele nem se relaciona? Então... pra mim é a questão dos trabalhos, porque em sala de aula ele é comunicativo, ele é interessado, ele pergunta. Então... em relação à aula, não, mas, mais em relação as avaliações, dos trabalhos em grupo, sim.

P2 - Foi bem difícil assim, foi a primeira vez que eu entrei em sala de aula com uma turma tendo alunos assim... então foi o primeiro impacto, foi bem chocante. Então... foi bem difícil, eu não consigo dizer que, pra ser sincera eu já estou antecipando um pouco, eu não consigo dizer que eu tenha condições de trabalhar, né... acho que ainda falta um aprendizado nessa área muito grande. Vergonhosamente, vou relatar isso [risos] dizendo assim... em alguns casos eu me via até, por exemplo, se a turma estava toda aqui e o aluno sentava mais pro canto, era como se eu simplesmente... quando eu via, às vezes, eu estava de lado assim [mostra as costas]. Eu me chocava, eu ficava chocada com a minha postura, ou seja, uma postura completamente não apropriada que eu não aceitaria para minha conduta, mas quando eu via, era automático quase, sabe?

P5 - Eu confesso que eu senti dificuldade, senti. No começo eu senti porque era a primeira experiência, a gente fica meio... a gente fica sem chão mesmo porque você não sabe como trabalhar, né. Você não sabe como vai conduzir. Mas, depois que eu fui conhecendo melhor ele, conhecendo um pouco a deficiência dele, aí eu já me senti mais tranquilo, mais seguro.

Miranda (2010) explica que na relação existente entre o estudante e o professor, cada professor possui uma conduta e um discurso diferente que

acarretam em classificação e distinção dos estudantes e das turmas, por comparação e depreciação. Isso pode determinar uma reação individual ao professor, boa ou ruim, dependendo de onde o aluno foi classificado, e o aluno pode vir a assumir o seu papel positivo ou negativo. Por meio dessa invenção de papéis é que, frequentemente, se manifestam os preconceitos, de cor, raça, gênero e às deficiências. O relevante nessa questão é que assumir o papel que lhe é atribuído pelo professor afeta muito o desempenho do aluno em sala de aula.

Santos (2010, p.81) defende que devemos ter bom senso e perfeita compreensão sobre o que significa trabalhar com as diferenças. Segundo ela, “é preciso ter clareza do que se fala, onde se fala e de quem se fala, pois nosso discurso é sempre gerador de sentidos que podem tanto ser conservadores como transformadores da realidade”. A inclusão não é uma moda passageira, ela veio para ficar, pois é resultado de lutas sociais, deflagradas pela justiça social, no respeito ao outro e no direito a oportunidades iguais para todos. Nessa conjuntura, recordo que, para Vygotsky (2010), o processo interação dos professores com alunos com deficiência é um aspecto fundamental do desenvolvimento cognitivo, pois, por meio desse processo o aluno inicia gradualmente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e passa a internalizar os conhecimentos aprendidos.

Para ilustrar a importância da interação, destaco a fala de P6 que percebe como essa convivência do estudante com DI com pessoas mais versadas, que transitam pela Instituição, e com acesso aos mesmos espaços e oportunidades que os demais, contribui para o desenvolvimento desse aluno:

P6 - A inclusão ela não é só inclusão dentro da sala de aula no sentido de conteúdo, de conhecimentos, mas eu acho que é também a inclusão social. É o aluno frequentando, no caso o Giovanni, frequentando o curso superior. Quem diria que o Giovanni um dia ia frequentar o curso superior? E tendo acesso as mesmas coisas que os outros alunos têm, biblioteca, sala de informática, laboratórios, podendo circular nestes espaços normalmente, ter uma convivência com os demais colegas, participar dos assuntos desses colegas, que são assuntos diferentes do que se tem na família e no círculo de amigos. E no caso dele, eu acho que essa convivência aqui no Instituto, ela é a maior convivência que ele tem fora da família.

Nessa dinâmica, é possível confirmar o valor da interação em sala de aula. O professor, ao agir como mediador do conhecimento, comanda o processo interativo, oportunizando a participação dos alunos com diálogos construtivos e

relatos de vivências diferenciadas que alimentam o processo de construção de conhecimento. Dessa forma, o docente oportuniza ao estudante a apropriação do pensamento, e possibilita que ele, com esse auxílio, passe da ZDP para ZDR e progrida no seu desenvolvimento.

### **7.4.3 Ação Docente**

Na terceira categoria analisada, agrupam-se os enunciados que se referem ao fazer concreto do professor em sala de aula. A categoria foi subdividida em duas subcategorias: a primeira diz respeito a enunciados em que o professor situa o seu fazer de modo geral, para todos os estudantes; a segunda se refere ao momento em que o professor diferencia alguma ação ou prática feita especialmente para o estudante com deficiência intelectual.

Roldão (2007, p. 101) argumenta que o que distingue os professores ao longo do tempo, mesmo que em contextos diferentes, é a ação de ensinar. A autora considera que ensinar se caracteriza por ser uma via de mão dupla e pela condição da mediação, é “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A ação de ensinar é constituída num profundo e indubitável saber, que surge dos múltiplos conhecimentos formais e da experiência de vida do docente. Só torna-se saber de um professor qualificado quando este o reconstitui por meio da mobilização de todo o conhecimento que detêm, transformando-o em parâmetro do trabalho científico, que é a ação de ensinar de forma a conduzir a construção da aprendizagem “de outros e por outros - e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência”. Para Roldão (2007), não é suficiente que o professor domine os principais fundamentos didáticos da sua área, que conheça o conteúdo e o utilize nas práticas curriculares, esperando que dessa articulação se constitua a condição de aprendizagem. Ela esclarece:

Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua” dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Nesse sentido, Roldão (2007) ressalta que o bom profissional não ensina meramente porque sabe; ensina porque sabe ensinar, e isso significa ter profunda habilidade e conhecimento na arte de mediar e transformar o conhecimento curricular em conhecimento funcional, adequado ao contexto do estudante, o que possibilitará uma melhor apropriação da informação.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, p. 102).

#### 7.4.3.1 Ação Docente - Estudantes em Geral

Na subcategoria Ação Docente Geral, agrupam-se as falas docentes que explicitam as ações praticadas em sala para todos os alunos, pensando no desenvolvimento e na aprendizagem do grande grupo.

Segundo Saviani (2008), “o saber é objeto específico do trabalho escolar” e o trabalho dos educadores implica nas seguintes ações: distinguir as formas mais desenvolvidas com que se manifesta o saber objetivo, construído historicamente, entendendo como se produz, como se manifesta e como se transforma; transformar o saber objetivo em saber escolar, de forma que os estudantes possam assimilá-lo em tempo hábil; providenciar os meios necessários para que os estudantes assimilem esses conhecimentos, entendam o processo de produção e as possibilidades de transformação. Dacorregio (2000, p. 26) diz que existe a “necessidade de refletirmos sobre nossa prática, sobre nossa ação docente. Ação e reflexão impedem de certa forma o estabelecimento de rotina desgastante e rígida em nossa profissão”. Ela lembra que a aprendizagem é uma evolução, em progresso constante, e que o professor, como colaborador do desenvolvimento humano, deve estar sempre atualizado e preparado para um mundo de constantes e rápidas transformações. Nesse contexto, percebe-se que o professor deve agir como mediador da aprendizagem do estudante, provendo condições de assimilação, incitando a curiosidade e o interesse, e proporcionando novos desafios.

Nadal e Papi (2007) acrescentam que é inegável o papel do professor de transmissor de conhecimentos e informações, no entanto, é importante atentar para a forma como se faz essa transmissão para que não seja simplesmente um disseminar automático, tendo em vista que o papel do professor é ser um agente mediador para que o aluno possa se apropriar criticamente, criativamente e progressivamente do conteúdo. A mediação acontece quando o professor instiga a participação do estudante, questionando, interrogando, contestando, dando *feedback* e incentivando a discussão, o debate entre os alunos. Atuando como mediador, o professor renuncia à posição de ser o eixo central do processo de ensino e passa a ser a ligação entre o estudante e o conhecimento

Nas suas falas, os professores relatam como trabalham de forma geral com a turma em sala de aula, explanando sobre como realizam sua ação na busca de ensinar de forma compreensível. Percebe-se que uma das primeiras preocupações de alguns professores sobre como ministrar sua aula começa com as questões de atualização e da preparação do conteúdo:

P1 - A questão de atualizar, justamente por ser um curso de tecnologia, é preciso atualizar constantemente as aulas, então mesmo que eu já tenha dado aquela disciplina, dois ou três anos, todo ano eu preparo novamente, ou pelo menos tento atualizar a aula.

P2 - Ah, acho que a primeira coisa é uma aula em que eu consegui fazer uma boa preparação. Acho que a primeira coisa é isso assim... e uma boa preparação leva aí, muitas horas, várias horas em que não só se busca materiais, informações, mas que eu também estou em harmonia com aquele conteúdo, eu também estou gostando, sabe?

P6 - Eu acho que um dos maiores desafios hoje é a atualização de fato, porque o conhecimento, hoje, ele é bastante rápido, né?... a mudança, novas ideias surgem, colocam por terra as antigas... então eu acho que o maior desafio hoje é o professor continuar a se manter atualizado. Acho que o maior desafio é o professor conseguir se manter atualizado dentro de todas essas novas informações que têm e no uso das novas tecnologias... que, muitas vezes, os alunos estão muito à frente dos professores, né?... a maioria das vezes... e aí nós temos que também buscar essa atualização.

Estas falas exemplificam a preocupação de muitos professores em se manterem atualizados, tendo em vista que a informação na área tecnológica sofre mudanças constantemente, diariamente se reciclando e modernizando, e o docente tem que se manter conectado em busca dessas novidades, de artigos recentes, de material atual que possa trazer e aplicar em sala de aula. O professor precisa se manter atualizado permanentemente para acompanhar o ritmo dos alunos que, com

tantas ferramentas de informação à disposição, estão constantemente bem informados, pesquisam por conta própria, correm atrás de novas tecnologias. É preciso acompanhar no mesmo passo para não correr o risco de ser desacreditado.

Outro ponto salientado é a importância de uma boa preparação da aula. Pensar em uma aula que desperte não somente o interesse e a curiosidade dos estudantes, mas que renove o prazer do professor em estar ali, transmitindo com entusiasmo o conteúdo, uma aula envolvente que mobilize a participação de todos com questionamentos, contribuições e significação.

A significação é este processo de construção de sentido. Trata-se de entrar no mundo das relações: estabelecer relações entre as representações mentais do sujeito e aquilo que está conhecendo; cada objeto de conhecimento que é estudado é fruto de múltiplas relações; conhecer é construir significados através do estabelecimento de relações; procurar aprender estas relações e reproduzi-las, reconstruí-las na mente; poder evocar outras imagens ou outros signos ligados àquele (VASCONCELLOS, 2007, p. 50).

Por outro lado, Vasconcellos (2007, p.57) assinala que, na mesma diretriz do *aprender a aprender*, se perdem algumas lições do passado, pois trazem valiosas contribuições por revelarem a “não-autonomização da escola em relação ao social”. Pouco tempo atrás, o conteúdo didático era a principal preocupação do professor e agora, na era da tecnologia, as informações são conseguidas a qualquer momento de forma fácil e rápida. Dessa maneira, é possível compreender que o professor tenha dificuldade nos dias de hoje com o planejamento de suas aulas. Ele precisa encontrar uma forma de passar o conteúdo, e ao mesmo tempo, oportunizar que o estudante *transite* por ele.

Quando questionados sobre o que consideram ser uma aula proveitosa, uma boa aula, os professores demonstraram ter ideias diferentes. Alguns consideram que uma boa aula é aquela que provoca a participação do estudante, aquela em que eles interagem com o professor, discutindo de forma construtiva, trocando conhecimentos, manifestando sua opinião, dando sua contribuição para a aprendizagem de todo o grupo:

P1 - Eu acho que uma aula boa é quando os alunos participam da aula trazendo contribuições, fazendo perguntas... quando eles não se dispersam, né? Do tipo, não ficam pedindo pra ir no banheiro [risos] porque isso já é um indicativo de que a aula não está muito boa, né?... ou não ficam fuçando no celular. Quando a gente vê que os alunos não estão distraídos com outras coisas... que eles estão realmente participando da aula e fazendo

contribuições... termina a aula sempre ficam aí alguns alunos ainda te segurando ali.... perguntando mais coisas... querendo... isso tu percebe... que bom foi uma boa aula.

P3 - Eu acho que uma aula traz essa interação... uma aula que eu consigo chegar no final da aula e eu estou esgotado, eu estou cansado, mas eu saio com aquela sensação de... pela participação da gurizada, pela forma como eles interagem, pela forma como eles discutem entre eles, às vezes até tendo choque de ideias, eu acho isso fundamental. Então quando isso acontece, eu ainda brinco com eles e digo – “Ó, hoje eu dei aula de verdade!” Que daí eu vi que a gurizada veio, discutiu, participou e tem um fechamento em cima do conteúdo, não simplesmente um diálogo ou debate pelo debate, mas que se consiga fazer o fechamento interagindo com a disciplina... então, pra mim, isso é uma aula que eu considero ideal.

Para P4 e P2, no entanto, uma boa aula é aquela que promove a ligação da teoria com a prática, ao aproveitar a experiência dos alunos, aproximando os conceitos da realidade cotidiana deles e desenvolvendo novas competências. Os docentes acreditam na importância de levá-los a campo e, por meio de demonstrações e da aplicação, possibilitar que os estudantes estruturem seu conhecimento de forma processual e singular:

P4 - Tentar ser o mais prática possível... tentar trazer casos e reportar aquela aula teórica para uma realidade prática. Unir a teoria à prática, isso pra mim é uma boa aula. Que aquela realidade que eu estou falando na verdade ela pode ser aplicada em tal situação.

P2 - Boa parte das aulas a gente faz atividade prática. Por exemplo assim... mesmo que tu tenhas bastante conceitos muito teóricos, a gente sempre tenta fazer uma atividade prática, uma atividade no mínimo no laboratório de informática, no mínimo, mas que ele consiga ou sair da aula ou que ele vá pro pátio.

Pacheco (2008) argumenta que é inevitável a união da teoria com a prática na formação profissional, e que a metodologia utilizada em sala deve prever e oportunizar, durante a formação, conhecimentos que possam ser utilizados em determinadas situações rotineiras. Ele acrescenta que vigora de longa data a discussão pela articulação entre a investigação e a formação, e entre a teoria e a prática, procurando uma atualização de parâmetros delineados por décadas de esforços inúteis. De fato, quando se trata de adultos, a formação educacional não pode ser desvinculada das instituições ou corporações onde será exercida a vida profissional. Tudo que se vive na instituição, na universidade, é formação e, por isso mesmo, a teoria não pode ser concebida como uma etapa anterior à prática; elas caminham juntas, de forma integrada. Toda teoria se torna ação desde que o

professor se aproprie dela de forma particular e a empregue em circunstâncias concretas.

Vasconcellos (2007) explica que não é suficiente a convivência com a informação. Para que ela tenha significado, ela precisa ser elaborada, criticada e correlacionada e, para isso, o sujeito necessita de auxílio para compreender a realidade a sua volta e achar outras opções de superação. Esse importante papel de crítico acontece no relacionamento que o sujeito desenvolve com o outros e com o meio. Um papel de mediador exercido pelo docente com o estudante, o conhecimento e a realidade. O autor também defende que é possível mudar, a longo prazo, a concepção da prática docente, desde que se passe a vê-la como uma preparação, como mediação para uma transformação da realidade. Para isso é preciso empenho coletivo em busca de compreender essa ação e, aos poucos, ir construindo seus significados (pedagógicos ou político-ideológicos). Ele ressalta que ficar só criticando a prática educativa atual também não resolve. A crítica precisa vir associada a sugestões de práticas alternativas que viabilizem a mediação.

Já na questão da avaliação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS (2014, p. 111) diz que “a avaliação é integrante dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem, envolvendo ações de ordem diagnóstica, de monitoramento e de reflexão das práticas realizadas”. No documento consta que é preciso pensar em várias formas de avaliar, visto que cada estudante é singular, com experiências individuais e com um modo particular de conceber e organizar o conhecimento. O planejamento da avaliação deve ter foco qualitativo, buscando verificar o que é necessário para alcançar a competência no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Regimento interno, devem ser usados no mínimo dois instrumentos de avaliação.

Nas entrevistas, a maioria dos professores comenta que uma das formas de avaliação que utilizam é a participação dos alunos em sala de aula. As contribuições advindas de relatos de experiências, leituras prévias, questionamentos, dúvidas e discussões construtivas são sempre bem-vindas, pois, além de contribuírem positivamente para a aprendizagem de todos, demonstram interesse por parte do aluno. Também são empregados outros tipos de critérios avaliativos, como trabalhos individuais ou em grupo, apresentações e provas. Percebe-se um certo grau de preocupação nas falas dos professores, quanto à questão da avaliação. Alguns estão tendendo a um posicionamento mais flexível, embasadas no conhecimento

prático, sem provas discursivas ou objetivas; outros procuram diversificar bem as formas de avaliação, procurando uma forma de serem justos ao avaliar o estudante:

P4 - Avaliações com prova ultimamente, não. Eu estou indo pra uma área assim, eu coloco uma situação e eu digo pra eles: "o que você faria?" É assim... o que você faria nessa situação?

P5 - Normalmente eu faço a avaliação individual, que isso é uma exigência da nossa didática, tem que ter pelo menos uma avaliação individual por semestre. Eu desenvolvo um projeto em sala de aula e depois eu passo um projeto pra eles semelhante. Eles têm que desenvolver e me entregar o projeto escrito. A apresentação na segunda parte, então eles fazem uma exposição... porque daí eu consigo avaliar o aluno de todas as formas... na habilidade escrita, na habilidade de exposição, na fala... como ele organiza o conteúdo, como é que ele conecta as ideias... projetos, como é que ele escreve projetos... ele vai ser um profissional... vai fazer um projeto amanhã e ele vai responder por aquilo.

P6 - Eu avalio bastante a participação dos alunos em sala de aula, nos comentários, nas discussões, no interesse que eles demonstram pelas aulas, pelas tarefas. Eu faço trabalhos variados, trabalhos em grupo, individual, trabalho em sala de aula e trabalho pra fazer em casa, uns mais curtos e outros mais extensos que eles desenvolvem em casa, faço uma avaliação como prova, faço.

P7 - A avaliação é uma coisa que eu me questiono muito e acho desafiante. Eu tento levar a avaliação mais individual possível. Eu penso assim: nem sempre aquele aluno participativo se eu fizer uma prova teórica ele vai me transferir isso. Mas, eu tento avaliar o mais individualmente possível. (...) Eu sou muito fã de conceito, porque com conceito é mais fácil de avaliar. Tu pode por lá "Bom", quer dizer "tu é bom", mas embaixo tu escreve "mas, tu pode melhorar na escrita ou tu deve melhorar a participação." É diferente o conceito da nota. E eu tento fazer a minha prova com perguntas interpretativas e perguntas diretas de conhecimento.

Libâneo (2013) explica que avaliação é um elemento do processo de ensino e aprendizagem que, por meio dos resultados alcançados, indica a relação destes com o objetivo pretendido, para então, recomendar melhores soluções para a prática pedagógica. A avaliação serve para comprovar a eficiência do processo de ensino, contribuir para uma postura mais responsável dos estudantes, aprofundar o conhecimento, apurar a evolução e as dificuldades deles, e por fim, viabilizar uma análise da conjuntura educativa.

As entrevistas revelam que existe uma preocupação real dos professores em proporcionar mais de um tipo de avaliação aos alunos, procurando abranger diversas formas do saber. A participação do aluno em sala de aula, com contribuições de experiências de vida, informações e questionamentos, é avaliada por praticamente todos os professores. Interessante notar, também, que a

concepção da forma de avaliação parece estar sendo repensada por alguns docentes, que focam mais no conhecimento empírico do que no científico, adaptando a avaliação para situações reais, bem práticas. Outra questão mencionada em um dos discursos revela uma inquietação pertinente sobre o mérito da avaliação teórica e, sobretudo, levantando, o que acredito ser, uma importante reflexão sobre a eficiência do uso de conceitos nas avaliações no lugar das notas, por serem mais pessoais, mais construtivos e até mais justos,

No que se refere à ação docente em geral, outro ponto em evidência nas entrevistas é a questão das preocupações e dos desafios encontrados pelos professores no exercício da profissão. Tardiff e Lessard (2007) explicam que o bom relacionamento com os estudantes também estimula a motivação do professor, e essa relação é sincera, verdadeira, não tem como ocorrer pela metade, de forma débil. Portanto, quando surgem complicações, objeções entre as partes, surgem as dificuldades de motivação. O importante é que o professor não se deixe desanimar para não complicar a relação com os alunos e desestimular ainda mais o processo de aprendizagem deles.

Em síntese, é possível observar que de acordo com os relatos dos professores sobre a ação docente em geral, referente a todos os estudantes em sala, percebe-se que aliar uma boa preparação das aulas à atualização constante é fundamental. Mas, não é tarefa simples, tendo em vista que os alunos têm acesso fácil e rápido a um grande número de novas informações por meio de tecnologias que, muitas vezes, dominam melhor do que os próprios professores. Observa-se que os docentes valorizam muito a participação e a interação dos estudantes nas aulas, o que inclusive vem servindo como forma individual de avaliação, e que integram, frequentemente, a teoria à aplicação prática. As avaliações estão sendo repensadas, observadas e aplicadas em situações variadas, de forma a aproveitar toda a capacidade intelectual e de desenvolvimento do aluno. Outro aspecto importante verificado foi a questão da valorização do conhecimento prévio, visto como alicerce e estrutura dos novos conhecimentos que os estudantes vão construir. Nesse ponto de vista, os professores são os mediadores dessa nova informação e vão auxiliá-los nesse processo de edificação do pensamento. Pimenta (2012) resume que a ação docente engloba importantes fundamentos, como o eterno questionamento, a intensa busca por soluções e por novas metodologias, a luta permanente contra o complicado cenário da educação e os esforços constantes

por uma didática arrojada e mais rica. O aproveitamento da experiência e da memória tem grande potencialidade para alavancar a qualidade da prática docente. Para isso, é preciso adotar a educação como prática social, e a partir daí, conceber uma nova pedagogia, que seja da prática e para a prática.

#### 7.4.3.2 A Ação Docente - Estudante com Deficiência Intelectual

Durante a entrevista com os professores, direcionamos algumas perguntas especificamente para a ação ou prática docente quando se tratava do estudante com DI. Para Sacristán e Pérez Gómez (1999), regularmente, a prática educativa refere-se ao processo de ensino e aprendizagem, e a pesquisa, geralmente, refere-se à ação didática. No entanto, a ação dos professores não se limita ao óbvio e é importante que se explore constantemente novas perspectivas nessa área. Para ele, a educação compreende diversas ações que compõem a prática docente e, por isso, é preciso ampliar a concepção de prática e não restringi-la apenas à escola, às metodologias e ao professor. Ao professor cabe o compromisso de delinear a prática, que é a junção de vários contextos. Não compete a ele defini-la, mas sim, determinar qual a sua função, tendo em vista que é por meio do seu desempenho que se disseminam e se efetivam as características de conhecimento e habilidades por ele adquiridas nos diversos contextos em que está inserido.

No entanto, quando se trata da ação docente tendo um estudante com DI em sala de aula, normalmente, muitas dúvidas e preocupações surgem. O primeiro ponto analisado foi se os professores conseguiam perceber quais as dificuldades de aprendizagem que o estudante com DI apresentava, pois entendemos que para que a ação docente contemple também o estudante com DI, este deve ser compreendido em sua singularidade:

P3 - Eu consegui ao longo do semestre, principalmente na expressão gráfica, na escrita dele, e, às vezes, ele tem uma certa dificuldade de entendimento mesmo, de absorver alguma coisa então, às vezes, o conteúdo que passaria batido, em termos de ritmo, de explicação, às vezes eu tinha que dar uma retomada. [...] No decorrer da aula é que a gente acaba percebendo algumas dificuldades.

P4 - Ele tem muita dificuldade de interpretação. Eu fiz uma avaliação com ele e aí eu coloquei “casos” e pra ele foi difícil interpretar, principalmente a partir da segunda, porque pra ele todas aquelas questões partiam do

mesmo pressuposto que era a primeira questão. Então, ele respondeu a primeira, e a segunda ele respondeu a mesma coisa e a terceira também. Ele já não tava no mesmo ritmo. Então... ele não conseguiu assim, dissociar a um, da dois, da três e assim conseguir fazer a prova.

P6 - Como eu trabalhei com ele vários anos, eu consigo. Na minha disciplina, na minha área de conhecimento, percebo que a dificuldade dele é na escrita, é leitura e compreensão de textos, interpretação e a expressão escrita. O que ele se sai um pouco melhor é na expressão oral, né?... que ele consegue desenvolver as suas ideias, ele consegue argumentar, ele tem conhecimentos do mundo, da vida dele fora da escola ou de outras disciplinas que na hora da aula ele traz e faz observações pertinentes, isso é bem interessante. Só que tem realmente a dificuldade na escrita, na expressão escrita que acho que é a maior.

Nas falas percebe-se que, quando é a primeira vez que o docente tem em sua turma um estudante com DI, esse contato inicial com a deficiência é sempre mais difícil, deixando o professor mais inseguro sobre como proceder. As primeiras percepções acerca das dificuldades do estudante geram grandes preocupações nos professores sobre o quê e como fazer para ter respostas do aluno, como se percebe explicitamente em P4. Podemos supor que esse primeiro contato com a deficiência intelectual venha a gerar muitas dúvidas sobre a capacidade do aluno e sobre qual o sentido de uma pessoa com tais limitações estar na educação superior. No entanto, com a convivência com o estudante, os docentes vão aos poucos conhecendo-o, vão tomando consciência de quais são suas principais dificuldades e, a partir desse novo olhar, procuram reajustar o seu modo de dar aula e de desenvolver as atividades levando em consideração sua presença. Este movimento é demonstrado por P3 e P6.

Pletsch (2010) explica que, para Vygotsky, as mesmas disposições que controlam o desenvolvimento do sujeito com DI controlam, também, o desenvolvimento das outras pessoas. O sujeito que teve o seu desenvolvimento prejudicado por uma deficiência não é menos desenvolvido do que aqueles ditos normais, apenas se desenvolve de outra forma e com outro ritmo. Assim, o desenvolvimento, uma fusão dos aspectos orgânicos, socioculturais e afetivos, se exterioriza de modo particular e distinto em sua constituição sociopsicológica, pois cada ser humano é distinto e incomparável. É certo que um estudante com DI vai manifestar um grau mais elevado de dificuldades de aprendizagem do que seus colegas, e um ritmo mais lento para aprender, mas com condições de aprender a sua maneira e no seu tempo o conteúdo, desde que sua aprendizagem seja mediada pelo professor e, porque não, pelos colegas.

O segundo ponto das entrevistas a ser analisado foi quanto à realização de adaptações curriculares para o estudante com DI. Blanco (2004) esclarece que algumas necessidades educativas, além de individuais, são específicas, pois referem-se a estudantes com dificuldades de aprendizagem, relacionadas ao currículo relativo a sua faixa etária. Nesse caso, os professores precisam rever seu modo de ensinar e pensar em planejar alterações de caráter extraordinário que simplifiquem e estimulem o crescimento desses alunos, ou seja, respeitar a questão da diversidade e ter um olhar especial às adaptações curriculares individuais que se fazem necessárias em alguns casos. Tendo isso em mente, analisamos se os professores, ao perceberem quais as dificuldades apresentadas pelo estudante com DI, desenvolveram alguma estratégia específica para o seu processo de ensino e aprendizagem, tentando de alguma forma promover um movimento de inclusão e repensando sua forma de lecionar. Todos os professores entrevistados fizeram referência a algum tipo de alteração na sua prática pedagógica, proporcionando adaptações para o estudante. Por exemplo, P6 e P7 realizaram ações abrangentes, com explicações particulares em tempo extraclasse e avaliações diferenciadas, enquanto P1 e P3 se focaram mais na adaptação das avaliações.

P1 - Eu passei uma atividade pros alunos em que eles tinham que fazer um desenho em perspectiva. O Giovanni não ia conseguir, então, eu pedi pra ele fazer um outro desenho mais simples. A prova também foi feita a prova oral. Não que eu vá planejar a aula totalmente de forma diferente só por causa dele, mas eu vou acabar, de repente ou dando um tempo maior pra ele fazer uma determinada atividade, ou então, de repente uma atividade vai ser feita em dupla, vou propor que ele faça junto com mais alguém que possa lhe ajudar...

P3 - Toda a estratégia da avaliação foi diferenciada pra ele. Essa questão de pensar o conteúdo já focado também pra que sanasse as dificuldades ou pra que pelo menos as diminuísse em sala de aula, por exemplo, fazer um exercício na hora em que está planejando uma aula, pensar aquele ponto sob a lógica do Giovanni, por exemplo, então, trazer como é que eu poderia fazer com que a coisa se tornasse o mais fluida possível.

P6 - Muitas vezes, eu explicava pra turma em geral e depois eu ia lá do lado dele e dizia: "tu entendeu como é pra fazer?" Mesmo se ele dissesse sim, eu dizia: "olha tu tem que fazer assim, assim". Eu acho que essas pequenas ações que nós fazemos são estratégias voltadas pra ele. Não se pensa em grandes estratégias, acho que é a prática no dia a dia da sala de aula. E claro, outras coisas mais elaboradas. Às vezes eu fazia uma prova diferente pra ele, às vezes não, eu fazia a mesma prova. Ele fazia, realizava a prova, depois eu corrigia, chamava ele num horário extraclasse e nós refazíamos toda a avaliação de novo. Muitas vezes, ele fazia o texto e aí refazia, assim como os outros também, muitos também reescreviam, né, então isso não é específico pra ele. Eu valorizava muito mais a participação dele oral, do que a participação por escrito, num trabalho, por exemplo, porque às vezes ele

sabia explicar tudo falando, mas na hora de escrever não saía, então, eu valorizava a parte da fala.

P7 - A minha estratégia era terminar a aula, e dizer “Giovani vem que eu vou te resumir essa aula da forma mais simples possível”. Eu tentava reduzir aquele conteúdo em um terço, por exemplo. Eu dizia o que era importante, não precisava fazer cálculos, porque eu sabia que aqueles cálculos ele não ia aprender. Então, dessa forma quando ele ia fazer a prova, eu questionava ele da forma mais simplificada. Eu não ia pedir cálculo, eu pedia aquilo que eu tinha revisto com ele. Então essa diferença eu fazia, porque eu te digo com certeza, se eu pedisse e insistisse pro Giovani fazer um cálculo de vazão, ele não ia conseguir fazer um cálculo de vazão, até hoje ele não vai fazer um cálculo desses, mas ele soube me explicar o que era vazão.

Ao examinar as falas de P6 e P7 nota-se que esses docentes modificaram sua maneira de ensinar em virtude da presença do estudante com DI em sala e buscaram alternativas para passar o conteúdo de uma forma mais acessível a ele, viabilizando, assim, a sua aprendizagem.

Por outro lado, os professores também encontraram dificuldades em realizar adaptações individuais para o estudante. Os docentes revelaram que havia sido difícil tentar adaptar a forma que sempre utilizaram para dar aulas a essa nova realidade. É consoante que não existe fórmula pronta para se trabalhar com um estudante com deficiência intelectual, não existe um roteiro a ser seguido. Nesse sentido, compreende-se que os professores encontrem dificuldades, ou não se sintam preparado para trabalhar com um estudante com DI. Para muitos foi um desafio e eles tiveram que encontrar uma forma de superar, como pode ser visto nos recortes que seguem:

P1 - As questões dissertativas eu não consigo compreender o que ele escreve, então, isso pra mim é o mais complicado com o Giovani. Então, depois eu fiz uma prova oral, mas mesmo na prova oral pra ele chegar no essencial, que aí na prova oral eu só queria tirar dele o que ele tinha entendido, foi bem difícil.

P3 - Tentar melhorar a explicação também foi um grande desafio pra mim, pegar uma disciplina de economia, trazer o tempo todo pra algo bastante detalhado. Então, foi um desafio, mas que eu acho que foi bem sanado assim.

P6 - Não é fácil, porque tu tem que pensar várias alternativas, várias formas de contemplar aquele aluno, que tem aquelas dificuldades. É difícil sim, mas não é impossível, mas é difícil. (...) Porque é um tratamento diferente, a forma de conduzir a aula é diferente, porque muitas vezes tu explica pra turma e tu faz uma explicação separada pro aluno, mas de modo que ele não fique constrangido, de modo que a turma não fique entediada de ouvir aquela mesma explicação. Tem que ter, em sala de aula, uma dinâmica diferente, e às vezes... hã... se eu disser que é fácil, é mentira.

P5 - Eu confesso que eu senti. No começo eu senti porque era a primeira experiência, a gente fica meio... entrar assim num negócio... a gente fica sem chão mesmo porque você não sabe como trabalhar, você não sabe como vai conduzir. Mas, depois que eu fui conhecendo melhor ele, conhecendo um pouco a deficiência dele, aí eu já me senti mais tranquilo, mais seguro. Essa aproximação que eu disse de conversar alguns minutos com ele antes ou depois, eu conheci melhor ele. Então, eu acho que aí eu fui me tranquilizando, né? A minha aula eu deixava bem clara a questão, pros outros colegas, que tivessem paciência em função do Giovani, eles entendiam muito bem, eles gostavam dele, o Giovani é assim ó... adorado pelos colegas, eu sentia que tinha aquele calor humano dos colegas com ele, eles brincam com ele, coisa de futebol e não sei o quê... então, por esse lado os colegas entendiam que, às vezes, o ritmo da aula tinha que ser mais lento, com mais didática, com mais calma, pra que o Giovani também saísse beneficiado.

De acordo com a cartilha do MEC (2000, p.08, grifo do autor) as “**adaptações curriculares**, são **respostas educativas** que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a **todos** os alunos e, dentre estes, os que apresentam **necessidades educacionais especiais**.” Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizam que as adaptações curriculares são uma oportunidade educacional de se trabalhar as dificuldades, transformando o currículo normal em currículo apropriado às especificidades do estudante com NEEs. Não se trata de um currículo novo, mas de um currículo que pode ser modificado, ampliado, que seja dinâmico, de forma a satisfazer as necessidades de todos os estudantes. Glat e Oliveira (2003) consideram que as adaptações curriculares são alterações que podem ser realizadas em todo o currículo ou apenas em partes dele, que vão desde o planejamento até a avaliação final, e servem para adaptar o estudante com necessidades educacionais específicas. Realizar as adaptações curriculares é a melhor forma de viabilizar um apoio a aprendizagem desse aluno.

Analisando as falas dos professores, é consoante notar que todos se preocuparam em realizar alguma forma de adaptação de nível individual para o aluno, sendo que todas, de acordo com o estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) se enquadram no tipo pequeno porte, *adaptações não significativas no currículo*. A maioria realizou adaptações avaliativas, ou seja, apenas no processo avaliativo optando pela avaliação oral, em um momento extraclasse, de forma mais informal. Também houve quem avaliasse a participação do estudante em sala de aula, tendo em vista que ele se mostra muito interessado e gosta de se manifestar com perguntas e contribuições pessoais. Alguns realizaram adaptações

mais expressivas, como as organizativas, se preocupando em colocá-lo para fazer trabalhos em grupos que pudessem ajudá-lo, e adaptações relativas aos objetivos e conteúdos, ao priorizarem com ele assimilasse conteúdos que consideravam ser mais importantes. Apenas um professor realizou adaptações no procedimento didático e nas atividades, ao introduzir atividades alternativas às previstas e modificando o nível de complexidade dos procedimentos.

P6 - Às vezes, a avaliação era diferente ou a forma como eu iria avaliar a mesma atividade, era diferente. Eu não levava em conta os mesmo aspectos que eu utilizava para avaliar os outros, mas sim aspectos que eu considerava importante pro Giovani. Que eu achasse importante que ele dominasse aqueles conceitos e não outros.

No entanto, nenhum dos professores realizou adaptações de grande porte, *adaptações curriculares significativas*, ou seja, modificando elementos do currículo no âmbito do projeto pedagógico.

Quanto à forma de avaliação do estudante com DI, todos os professores tiveram a preocupação de fazer uma avaliação diferenciada. Devido à dificuldade do estudante na escrita e na interpretação de textos, os entrevistados detalharam sua opção por fazer a avaliação de forma oral, tendo em vista que ele se sai bem melhor em uma conversa individual, onde não há tanta pressão.

P1 - A prova também, foi feita a prova oral. Eu vou acabar, de repente, ou dando um tempo maior pra ele fazer uma determinada atividade, ou então uma atividade vai ser feita em dupla, vou propor que ele faça junto com mais alguém que possa lhe ajudar.

P7 - E a gente aprende cada vez mais a fazer avaliação quando pega um Giovani. Aí tu pensa assim: se eu fizer uma avaliação só por escrito ele vai reprovar, mas seu falo com ele eu tenho uma resposta duzentos por cento melhor.

Beyer (2010) explica que, para Vygotsky, a avaliação não deveria servir somente para conferir o desempenho do aluno na escola. A capacidade intelectual só deveria ser aferida em condições em que houvesse mediação, para que a zona proximal de desenvolvimento da criança fosse fortalecida por meio do conhecimento. Beyer explica que se a avaliação focar na dificuldade (deficiência) do estudante obviamente teremos um resultado negativo. Por isso, Vygotsky defendia que a avaliação fosse conduzida pela perspectiva da superação. Pelos extratos é possível

conceber que alguns docentes caminham nessa direção, procurando avaliar o estudante com DI pelo que conseguiram observar que ele havia compreendido, utilizando um método que traria um retorno positivo, evidenciando apenas o que teria um significado para ele (por exemplo, P6 e P7). Na contramão desse pensamento, é preocupante perceber que a avaliação ainda possa ser realizada como prática niveladora que gera classificações para os alunos. Isso ocorre quando as avaliações são realizadas por meio de comparações qualitativas entre os estudantes, utilizando-se somente critérios paritários.

Importante ressaltar que, durante as entrevistas, também surgiu a preocupação dos professores quanto ao despreparo dos docentes para atender um estudante com deficiência, principalmente, a intelectual. Dos sete professores entrevistados, dois tinham experiência anterior, já tendo trabalhado com alunos com deficiência (visual e intelectual), e apenas um deles havia tido alguma formação específica na área sobre as Políticas Públicas de Inclusão. A questão da necessidade de uma capacitação na área da educação inclusiva foi abordada por quase todos os professores, tendo em vista que a maioria não teve nenhuma formação que os preparasse para essa realidade. P2 deixa sua preocupação evidente na seguinte fala:

P2 - O primeiro impacto foi bem chocante, né? Então, foi bem difícil, eu não consigo dizer que eu tenha condições de trabalhar assim. Acho que ainda me falta um aprendizado nessa área muito grande, sabe?

É fato que a grande maioria dos professores se sente despreparado para trabalhar com estudantes com alguma deficiência, pois como afirma Mittler (2003, p.184) o que falta a eles “é confiança em sua própria competência”, visto que já possuem o conhecimento e a aptidão necessários para ensinar no molde inclusivo. Tal confiança pode ser fortalecida por meio de uma formação complementar nessa área, que aborde principalmente as questões mais práticas, ações relativas à sala de aula e à parte conceitual das deficiências, para que os professores entendam com quais limitações podem ter que trabalhar e possam se planejar a partir daí.

Neste último extrato dos discursos analisados, destaco a fala de P7 que demonstrou ser aquele que mais desenvolve o pensamento de Vygotsky nas suas ações em sala de aula, na forma como compreende o que é importante para um estudante com DI aprender, em como organiza suas aulas para que sejam

acessíveis a todos, nas adaptações que proporciona ao estudante com deficiência, enfim, nesse movimento que faz em direção ao aluno na busca de promover sua aprendizagem:

P7 - Ele aprendeu, aprendeu. E tenho certeza absoluta que se eu pedir pra ele transcrever aquilo, ele não faz. Mas, assim dentro da vida prática dele, ele leva esse conhecimento, tenho certeza que ele leva. Ele pode levar essa tecnologia e aplicar lá na uva na propriedade dele, acho que pode. Ele muda o conhecimento, eu senti isso nele.

A convicção de P7 de que o estudante com DI aprendeu, reforça o conceito de Vygotsky de compensação, em seus estudos sobre a defectologia, que defende a interação e a criação de circunstâncias que viabilizem que as pessoas com deficiência intelectual possam de desenvolver. Pletsch (2010) explica que, para Vygotsky, oportunizar fundamentos pedagógicos, que possibilitem a construção de novos caminhos de aprendizagem, pode colaborar para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

## 7.5 DOCUMENTOS DO IFRS CAMPUS BENTO GONÇALVES

No quarto e último momento da análise, estudei os documentos da Instituição – PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e a Organização Didática (OD) - tendo como norte os objetivos propostos, e, como elemento orientador, as mesmas categorias utilizadas na análise das entrevistas dos professores. Os documentos são fontes valiosas de informação e podem enriquecer a pesquisa com significativas informações que agregam subsídios à análise de dados. A análise documental foi realizada tendo por finalidade buscar informações complementares que triangulassem com a entrevista dos professores e do estudante, ampliando dessa forma, a noção e a clareza sobre as questões investigadas. O resultado da análise é apresentado em forma de resumo, integrando os aspectos relevantes analisados em cada um deles no mesmo texto, tendo em vista que os documentos dialogam entre si.

O PDI do IFRS, preparado para o período de 2014 a 2018, serve para nortear as ações da Reitoria e de todos os Campi que o constituem. O PPI orienta as práticas de ensino e de aprendizagem da Instituição, e a Organização Didática

dispõe sobre as normas e procedimentos acadêmicos dos cursos. O IFRS tem como visão institucional “ser uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia” e traz como missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável (IFRS, 2014, p.18).

A missão da Instituição reforça o entendimento que o PDI traz de que a função dos cursos superiores é a formação de cidadãos trabalhadores, a expansão do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico, e a produção e troca de cultura. O PPI complementa que o IFRS, tem, como compromisso, a educação profissional, e como propósito uma sociedade com direitos e oportunidades iguais. A concepção de aprendizagem da Instituição, no que concerne à educação superior, emerge no seguinte trecho do PDI: “o ensino de graduação difunde o exercício da autonomia, da liberdade para pensar, criticar, criar e propor alternativas que se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas enfrentados nesse nível de ensino” (IFRS, 2014, p.30). Nesse contexto, o IFRS assume como desafio construir uma conduta investigativa nos alunos, para lhes dar condições de também atuar no campo da educação. O PPI contribui com a concepção de aprendizagem quando defende a educação omnilateral, e explica que, para isso, é necessário observar todos os aspectos que formam o sujeito como ser histórico-social, ou seja:

Significa não desmerecer nenhum dos aspectos culturais e sócio-econômicos. Mas rejeitar uma educação de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental e proporcionar uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes. (IFRS, 2011, p.16).

Um dos objetivos da área de extensão do IFRS apresentado no PDI é promover e contribuir para ações de inclusão social de grupos em vulnerabilidade, intentando o respeito à diversidade e à igualdade social. Por meio de projetos de extensão nessa área, o IFRS procura atender pessoas com deficiência da

comunidade externa, como forma de auxílio, mas também de pesquisa e de aprendizagem. A interação está presente nesses momentos, quando a comunidade acadêmica aprende a interagir com grupos variados de pessoas em situações diversas, inclusive com pessoas com variadas deficiências, possibilitando boas oportunidades de aprendizagem para os envolvidos. A questão da interação também é abordada no PDI e no PPI no item sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, quando explicita a importância de manter o diálogo e a interação entre professores e disciplinas e, conseqüentemente, entre essas três áreas. No entanto, a questão de interação é mencionada brevemente em apenas dois itens dos documentos citados - Extensão e Prática Profissionalizante e Articulação entre as áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão -, mas não abordam propriamente a conotação de interação que busco nesse estudo, como função social necessária para aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, que acontece em sala de aula, entre o professor, o aluno e o conhecimento.

No que se refere à ação docente, tanto o PDI, quanto o PPI argumentam que o currículo é concebido como um projeto sempre em construção, construído de forma coletiva, considerando a realidade do indivíduo, da região, e do âmbito institucional, com fortes propósitos político-pedagógicos. Consideram o currículo uma forma de organizar as práticas educativas, ou seja, um método de estruturar e coordenar a ação docente dentro da proposta educacional da instituição, que é a de “formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo” (2014, p.26).

Nesse contexto pedagógico, o PPI lembra que a avaliação espelha os propósitos educacionais de uma instituição e, por isso, o IFRS está buscando estruturar parâmetros que caracterizem o processo avaliativo sempre considerando as especificidades das diversas realidades da qual os estudantes são provenientes. É preciso pensar em formas de avaliação díspar considerando que cada estudante é singular, com vivências e capacidade de aprendizagens individuais. O documento complementa que a avaliação deve ser contínua, investigativa, participativa, formativa e qualitativa, fazendo-se uso de instrumentos avaliativos variados que sejam democráticos e inclusivos. A OD acresce que a avaliação precisa focar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências e atitudes. Para tanto, é importante que haja compromisso dos professores na sua prática docente,

de forma a empreenderem esforços para atingir essa expectativa da instituição. Nesse documento também está prevista a recuperação paralela com o objetivo de sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem, e proporcionar uma melhor assimilação dos conhecimentos e de resultados, a qual pode ser ofertada pelos professores aos alunos com NEEs.

O PDI e o PPI também trazem um item específico sobre a questão da inclusão dentro do IFRS, onde afirmam o compromisso de aceitar a diversidade e respeitar a capacidade de desenvolvimento do aluno. Também esclarecem que em conformidade com o que determinam as diretrizes legais sobre o direito das pessoas com NEEs (de igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com atendimento especial), promovem a implementação do Napne em todos os Campi, com o objetivo de estruturar o processo de inclusão. Ressalto que um dos princípios do IFRS com a ação inclusiva é a integração do estudante com a comunidade acadêmica.

Um ponto interessante do PPI, que merece ser mencionado, é o Glossário, item apresentado ao final do documento que traz importantes definições sobre alguns dos termos discutidos em suas páginas. Destaco sua explicação sobre *educação e aprendizagem*, definidas como processos distintos, porque “ensinar envolve a intencionalidade e o planejamento de ações por parte do educador, com a finalidade de provocar mudanças em seus educandos”. O planejamento das ações educativas é responsabilidade do professor e deve ser pensada de forma a facilitar as possíveis interações entre o estudante e o conteúdo. Já o “aprender é um processo individual, próprio de cada sujeito, ainda que não ocorra sem interação com o meio, com os objetos e com os outros, pois é sempre produto de trocas e de ações coletivas” (p.61). A definição se completa ao dizer que a aprendizagem é um processo intrínseco, que perdura por toda a vida, podendo ser provocada por meio da ação docente, e, principalmente, por intermédio das experiências únicas de cada um.

Nesta explicação, é possível identificar o pensamento de Vygotsky sobre concepção de aprendizagem, pois valorizam as vivências e experiências únicas do estudante na aprendizagem e reconhecem a importância da ação docente (mediação) nesse processo.

Por último, destaco o item das Políticas de Ação Afirmativas, contemplado no PDI, que abrange todas as ações de inclusão “para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (p. 205). Além disso, a Instituição possui um órgão criado especialmente para gerenciar as ações relativas às políticas de ação afirmativas, chamado Assessoria de Ações Inclusivas, que se preocupa justamente em coordenar e planejar as políticas de inclusão do Instituto em todos os seus Campi.

A questão da inclusão de pessoas com NEEs está prevista em todos os documentos analisados do IFRS e engloba, com níveis de abrangência diferentes, os três aspectos que me propus a investigar: a concepção de aprendizagem, a ação docente e a interação. Como assinalado anteriormente, a concepção de aprendizagem adotada pelo IFRS se aproxima bastante da concebida por Vygotsky, cujo pensamento julguei ser o mais apropriado para referendar esse trabalho. No que se refere à ação docente, os documentos contemplam questões como currículo, avaliação e a inclusão, acesso e permanência das pessoas com NEEs, que podem nortear a prática pedagógica dos professores. Todavia, a questão da adaptação curricular como direito e necessidade para aprendizagem de pessoas com deficiência não é mencionada em nenhum momento nos três documentos. A importância do papel do professor como mediador no ensino e aprendizagem, também é ignorado. O aspecto da interação, apesar de citado em dois itens dos documentos, não carrega em seu contexto a abordagem vygotskyana adotada na pesquisa, de processo de aprendizagem, onde um sujeito versado partilha do seu conhecimento com um principiante.

Assim sendo, no que tange à documentação relativa à inclusão, o IFRS demonstra, o que penso ser, uma preocupação genuína com a questão, principalmente ao criar um órgão específico para organizar esse assunto, a Assessoria para Ações de Inclusão, com a finalidade de gerenciar atividades e colocar em prática ações inclusivas, que procurem entre outras coisas, promover o acesso, viabilizar a permanência e ofertar oportunidades iguais às pessoas com NEEs, proporcionando uma formação de qualidade.

## 7.6 A MEDIAÇÃO DOCENTE

Concluída a análise dos dados, percebo que uma questão ainda se faz presente, reivindicando uma resposta própria: a mediação docente. O terceiro objetivo específico formulado para guiar essa pesquisa, ou seja, *identificar os elementos necessários para que ocorra a mediação docente no processo de inclusão*, ainda requer uma resposta. Para divisar tal resposta, trago aqui reflexões acerca do pensamento de Vygotsky, fazendo um entrelaçamento com os resultados da pesquisa, com a finalidade de traçar um possível caminho em direção à mediação docente, como prática educativa que alimenta a aprendizagem.

Entendo que a mediação docente deve estar presente durante todo o processo educacional que ocorre em sala de aula, pois, o professor mediador é o principal *recurso* de aprendizagem de um estudante e o caminho mais eficaz, senão, essencial, para oportunizar a inclusão de um estudante com DI. No entanto, o que observo é que a mediação docente, como compreendida por Vygotsky, não vem sendo um aspecto muito desenvolvido na ação pedagógica pela maioria dos professores, que estão mais focados na transmissão de conhecimentos e não em atuar como facilitadores da aprendizagem.

Para identificar os elementos necessários para que possa ocorrer a mediação docente, é preciso retomar o conceito de Vygotsky (2010): a aprendizagem ocorre por meio da relação do sujeito com o mundo e com seu objeto de conhecimento e, entre eles, existem os mediadores que podem ser os signos (objetos, fenômenos) ou os instrumentos (o outro, o facilitador). É por intermédio da mediação que o mundo passa a ter significado e o desenvolvimento humano acontece. Baquero (1998) esclarece que, para Vygotsky, o que cria a ZDP é a aprendizagem, que se efetua pela interação do sujeito com outras pessoas (um adulto ou colega mais capaz), e que uma vez que essa nova aprendizagem tenha sido internalizada, viabiliza o desenvolvimento do sujeito, pondo em marcha o processo evolutivo.

Como referido anteriormente, para Vygotsky a mediação é essencial para viabilizar o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Ele assinala que o processo de ensino e aprendizagem somente se concretiza quando o professor atua como mediador, viabilizando que o aluno se aproprie do conhecimento. Para que o

professor atue como mediador, é preciso haver planejamento, organização e elaboração de métodos e estratégias de ensino que possibilitem essa apropriação por parte do estudante.

Tendo isso em mente, comento a seguir alguns aspectos significativos observados durante os cinco momentos de investigação realizados nesta pesquisa, que se constituem como essenciais para compreender a reflexão final com que arremato esse capítulo.

A análise da concepção de aprendizagem dos professores, quando consideram o estudante com DI, sugere que aqueles que melhor aceitam e entendem que a presença desse estudante no curso superior requer um olhar diferenciado, uma reformulação dos seus paradigmas sobre o que um estudante com deficiência intelectual deveria saber para se graduar, são os professores que estão mais abertos a modificar suas estratégias pedagógicas, de forma a se aproximar desse estudante e facilitar seu processo de aprendizagem. Estes são professores que não se prendem à ideia de que exista um “mínimo” quando se trata da aprendizagem de pessoas com DI. Beyer (2010) exemplifica o conceito da ZDP de Vygotsky utilizando a metáfora do *iceberg*, argumentando que não raro os educadores se detêm em parâmetros de intelecto superficiais, nas limitações, o que os leva a pressupostos negativos da capacidade dos estudantes. Não existe “mínimo” na concepção de aprendizagem de Vygotsky, porque, para ele, a aprendizagem deve ser regada na capacidade de superação, e é por aí que as avaliações também devem ser pautadas.

Ao analisar as entrevistas com os professores, no que se refere à categoria da interação com os colegas, surge uma discrepância que não pode ser ignorada. Uma parte dos docentes acredita que o estudante com DI não é aceito pelos colegas de aula, que não existe muita interação entre eles, e que os colegas não o querem nos trabalhos em grupo. Na contramão desse pensamento, outros percebem que o estudante é muito bem aceito e respeitado pelos colegas, que o acolhem como parte da turma e que os trabalhos em grupo não são uma dificuldade, pois todos o recebem bem. Considero que essa diferença de percepção, de certa forma, seja reflexo do quanto o professor se sente confortável com a presença de um estudante com DI na sala de aula de um curso superior, e nesse contexto, como o docente

administra o fato de que a presença dele implica em mudanças na sua ação pedagógica e na sua própria interação com esse estudante.

Em comparação com essas duas percepções tão contrapostas sobre a interação do estudante com os colegas de sala de aula, o próprio estudante, Giovanni, relata em sua entrevista que não se sente excluído pelos colegas e que a maioria o ajuda e o respeita. Ele afirma não ter dificuldades em se inserir nos grupos para realizar os trabalhos, que todos o aceitam bem. Por outro lado, o estudante comenta que se sente frustrado porque, apesar de se considerar bem aceito nos grupos, os colegas não dão ouvidos as suas contribuições, e não confiam a ele alguma parte do trabalho para pesquisar ou realizar durante a divisão de tarefas. Sua participação no trabalho em grupo, geralmente, se resume a um pequeno texto dos slides prontos, que ele deve ler no dia da apresentação, e pelo qual ele será avaliado pelos professores. Isso demonstra que na realidade ele não é aceito como igual, como um membro efetivo e confiável do grupo de trabalho. Os colegas manifestam dessa forma que não acreditam que ele tenha capacidade intelectual para resolver questões de nível superior. Em uma análise bem “lúdica”, ele seria para os colegas o que na minha infância chamávamos de “café com leite”, ou seja, alguém menor, que o grupo dos mais velhos fingia que aceitava em uma brincadeira, mas, por não ter a mesma capacidade dos outros, era totalmente ignorado como participante. Aprofundando a análise desse quadro que se apresenta, percebo o quanto essa atitude dos colegas de Giovanni, revela sobre suas dúvidas a respeito da presença dele em um curso superior, e a sua conseqüente exclusão. No entanto, apesar do estudante se sentir incomodado com essa situação, a boa interação que ele tem com os colegas não faz com que perceba tal gesto como um movimento de exclusão. De fato, como já mencionado, ele não se sente excluído em nenhum momento, pelo contrário, se sente bem em sala, incluído, parte da turma, o que se revela um paradoxo e fomenta uma dúvida para a qual ainda não tenho resposta. Se o próprio estudante se sente incluído no sistema educacional, até que ponto podemos problematizar a questão da inclusão?

Falando sobre a ação docente, no aspecto da adaptação curricular, de forma geral, o que se percebe é que não são realizadas muitas adaptações quanto a conteúdo, metodologia de ensino e priorização de objetivos específicos para o estudante com DI. Ainda são poucos os professores que, de fato, realizam

adaptações que abranjam esses aspectos, considerando a presença em sala e as dificuldades desse estudante. A grande maioria concentra a adaptação ao momento da avaliação, que passa a ser pensada e realizada de forma a respeitar as limitações e a valorizar as habilidades do aluno. No entanto, é importante lembrar que o próprio PDI do IFRS prevê em um item (3.4.5) a inclusão, acesso, permanência e êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas na Instituição. O PDI também objetiva atender aos alunos com NEEs por meio do “desenvolvimento de práticas pedagógicas com estratégias diversificadas” (IFRS, 2014, p. 113), aspecto ratificado no PPI que ainda traz como um dos seus princípios “a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência” (IFRS, 2011, p.29). As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva confirmam que “na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. O documento esclarece que para isso é preciso planejamento e organização visando proporcionar acessibilidade do estudante à informação, comunicação e materiais pedagógicos que devem ser proporcionados em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007, p.11). Sendo assim, é preciso considerar também a realização de mudanças mais efetivas no âmbito do conteúdo da disciplina, da metodologia e em estabelecer objetivos específicos para o aluno com NEEs. Do contrário, estaremos contemplando apenas o aspecto do acesso quando se trata de pessoas com deficiência, sem nos preocuparmos com sua permanência e êxito.

Após analisar as três categorias estabelecidas para as entrevistas dos docentes, pode-se perceber que alguns professores estão mais preparados que outros para aceitar a presença de um estudante com deficiência intelectual em um curso da educação superior. Entendo que não é fácil se desprender de certas convicções, como por exemplo, de que o curso superior não é lugar para uma pessoa com tantas limitações cognitivas, mas agora temos essa nova realidade e precisamos encontrar uma forma de nos adaptar a ela e conseguir fazer o melhor trabalho, que pudermos, dentro desse quadro.

Por outro lado, alguns professores, e aqui cito P6 e P7, aparentam estar mais acessíveis à nova realidade em sala de aula e fizeram movimentos próprios procurando se adequar a essa situação, adaptando sua forma de ensinar para

atender às necessidades do estudante com DI. Os docentes P3 e P5 demonstraram estar em processo de construção desse novo cenário e mostram compreensão com a situação do estudante, ao mesmo tempo em que realizam pequenas adaptações buscando não dificultar as coisas para ele. Percebo que P1, P2 e P4 são os que mais têm dificuldade para aceitar a presença do estudante com DI em sala, são os mais preocupados sobre o que fazer e como fazer adaptação. Também revelam ser os que mais encontram impasses no relacionamento com o aluno, não enxergando uma boa interação entre ele e os colegas, um juízo totalmente oposto ao dos outros quatro docentes que veem o estudante entrosado e aceito. Talvez esses pensamentos radicalmente opostos sejam reflexo da própria dificuldade que P1, P2 e P4 encontraram em trabalhar com o estudante com DI. Ou apenas, a falta de preparo, de ter uma capacitação nessa área que lhes traga mais segurança e qualificação para trabalhar com alunos com NEEs.

Compartilho do pensamento de Carvalho (2009), quando ela diz que o assunto da adaptação curricular é polêmico. É consoante que realizar adaptações para um estudante com DI não é tarefa tão simples para um professor, principalmente se lhe falta conhecimento sobre essa deficiência, tendo em mente o que ela pode acarretar, quais são as limitações e as habilidades do estudante em questão com essa deficiência. Ter dúvidas sobre o que um estudante com DI deve aprender ou não, como comentado por P1 em sua entrevista, é natural. Por isso, ressalto a importância de procurar conhecer o estudante, saber seu histórico, suas dificuldades, suas habilidades, de forma a facilitar o planejamento de estratégias e objetivos individuais para o mesmo e, principalmente, que viabilize um novo olhar que permita ao professor reconhecer o potencial de aprendizagem desse aluno. Nesse ponto, lembro que a adaptação curricular é um direito do estudante com DI e um compromisso assumido pela instituição em seus documentos, de que ele não apenas tenha acesso à educação superior, mas que tenha êxito, participando das atividades e aprendendo o que puder, dentro da sua capacidade. Tendo isso em vista, é importante que o professor que vai dar aula para um estudante com deficiência saiba disso com antecedência, para se preparar da melhor forma possível e planejar suas aulas tendo a presença desse aluno em mente.

Levando em consideração o mencionado até aqui, é possível visualizar que existe coerência entre a concepção de aprendizagem, a ação pedagógica e a

interação de cada professor, conforme relatam em suas respectivas entrevistas. Aquilo que afirmam entender ser necessário que o estudante com DI aprenda em suas disciplinas se espelha na forma como conduzem suas aulas mediante a presença dele em sala, no que cobram que ele saiba em suas avaliações e na forma como cobram, nas adaptações que se dispõem a realizar e na maneira como interagem com ele. Também se reflete na forma como interagem com o aluno e como incentivam ou não a interação com os colegas.

Com efeito, destaco que a preocupação de alguns dos professores em realizar adaptações curriculares no plano de aula para facilitar a aprendizagem do estudante com DI, reorganizando suas estratégias de ensino e investindo mais tempo na interação com ele, demonstra que estão um passo adiante no que acredito ser um movimento construtivo em direção à mediação docente. Em virtude do exposto, creio que um caminho possível para viabilizar a mediação docente com um estudante com deficiência intelectual seja composto pelo entrelaçamento dos três elementos que busquei identificar na entrevista dos professores para compor as categorias de análise: uma *concepção de aprendizagem* que permita a construção de vias alternativas para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, uma *ação docente* planejada, que busque guiar o aluno no seu processo de aprendizagem por meio de *interações* intencionais e edificadoras.

Para tanto, penso que, quanto mais a concepção de aprendizagem do professor se aproximar do pensamento de Vygotsky sobre a necessidade da mediação de um sujeito mais experiente atuando sobre a ZDP de um aprendiz para alavancar esse processo e, conseqüentemente, provocar o desenvolvimento de novas habilidades individuais, mais simples será para ajustar suas expectativas e sua ação docente de forma a possibilitar também a evolução do estudante com DI. Inquestionavelmente, se apropriar dos pressupostos teóricos de Vygotsky sobre aprendizagem e mediação pode contribuir para o crescimento do professor e para o aprimoramento da sua ação docente, independente de ter em sala de aula um estudante com NEEs, ou não.

Nessa mesma linha de pensamento constituída pela lente de Vygotsky, estabeleço a importância da interação para a aprendizagem do sujeito, especialmente no caso de uma pessoa com NEEs. Defendo a interação professor e aluno como elemento base para o processo de aprendizagem, bem como, com seus

pares, que mais aptos, podem compartilhar de experiências e conhecimentos que auxiliem na aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual. Nesse caso, destaco a importância da atuação do professor mediador, de forma a proporcionar esses momentos de interação do estudante com DI com os colegas, oportunizando trabalhos em grupo que incentivam a sociabilização e favorecem o compartilhamento e a aprendizagem cooperativa. Vale lembrar que a interação se efetiva por meio da linguagem, ou seja, do diálogo: o instrumento que guia o relacionamento entre o professor e os alunos. Desta forma, estabelecer um bom diálogo em sala de aula, permitindo que seus alunos manifestem, contestem, se oponham, partilhem, sempre de forma democrática, é o caminho para uma prática mediadora. A interação possibilita que novas situações de aprendizagem vão se construindo e naturalmente provocam o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, impulsionando sua autonomia. Assim, constato que a forma como se constitui e se processa essa interação entre professor e estudante é que vai estruturar e nortear a ação docente em sala de aula.

No que tange à ação docente mediadora, para colocá-la em prática com um estudante com DI, um caminho pensado a partir deste estudo de caso pressupõe um mergulho na teoria de Vygotsky buscando aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento. Também considera-se importante aceitar o desafio de trabalhar com um estudante com deficiência, procurando aprender o que puder sobre as limitações e a capacidade desse aluno, sem criar expectativas e sem exigir dele os mesmos resultados dos demais, pois pessoas diferentes não produzem resultados iguais. Por conseguinte, o professor precisa perceber a importância de realizar adaptações curriculares que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento individual desse estudante, questionando sua forma de ensinar e seus parâmetros de avaliação. Ainda, ressalto a relevância de uma formação complementar do professor para atuar como mediador, tendo em vista a presença de um estudante com DI em sala de aula. O professor mediador provoca mudanças, é motivador, ensina a pensar. Para isso é fundamental se preparar, buscar novos conhecimentos, se aperfeiçoar e renovar o sentido de ensinar.

Nesse contexto, considero que a mediação docente é fundamental para viabilizar a efetiva aprendizagem de um estudante com DI. Em resumo, poderia se

dizer que o professor mediador precisa: a) se desvencilhar de antigas concepções sobre a incapacidade de aprendizagem da pessoa com dificuldades educacionais e procurar intervir de forma a dar condições de desenvolvimento a esse aluno; b) de disponibilidade por parte dos professores, pois são fundamentais para realizar a ponte entre os estudantes e o conhecimento, sendo que esta disponibilidade se refere à abertura para buscar alternativas pedagógicas, saindo dos padrões convencionais, criando situações que possam ser mais adequadas à singularidade dos alunos; c) valorizar o processo de construção do pensamento do aluno, as contribuições do estudante com DI, incentivando que questione e que manifeste sua opinião; d) investir na interação professor e aluno; e) repensar sua ação docente e organizar vias alternativas que possibilitem a construção do conhecimento dos estudantes.

A mediação potencializa a aprendizagem do sujeito, tem ação motivadora, promove transformações, facilita a construção de novas habilidades e impulsiona o desenvolvimento da aptidão cognitiva, permitindo que o sujeito crie ou se aproprie de conhecimentos. Para tanto, a mediação docente precisa ser intencional, organizada e contínua. Por fim, considero que a ideia da mediação docente construída sob a perspectiva de Vygotsky é um bom caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O nascimento do pensamento é igual ao  
nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor.  
Uma semente há de ser depositada no ventre vazio.  
E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores,  
antes de serem especialistas em ferramentas do saber,  
deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.*

**Rubem Alves**

Ao chegar ao final deste trabalho, me vem à mente as palavras de Minayo: “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] e que as questões de investigação são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (1994, p.16). A razão dessa pesquisa foi uma inquietação que surgiu em meu trabalho, alimentada por diversas vozes de educadores que compartilhavam das mesmas preocupações. Com isso, eu percebi a importância de parar e ouvir atentamente o que tinham a dizer os personagens principais do processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual na educação superior.

Esse estudo foi pautado pelo objetivo principal de analisar o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em uma instituição de educação superior, com foco na mediação docente. Com esta pesquisa procurei compreender como estava acontecendo o processo de inclusão do estudante com DI no curso superior, investigando pela perspectiva da presença da mediação docente. Considerei que a maioria dos professores que lecionam no curso de Tecnologia em Horticultura são provenientes das áreas das Ciências Agrárias, Biológicas e Exatas, ou seja, são profissionais que não cursaram Licenciatura e não tiveram nenhuma formação específica para trabalhar com alunos com NEEs, e, portanto, estavam despreparados para lecionar para um estudante com DI. No entanto, esta particularidade não altera o fato de que o aluno está em sala e requer do docente um olhar e uma ação diferenciada.

Nesse contexto, inicio uma reflexão dos dados colhidos durante a entrevista com os professores, pela necessidade de uma formação continuada para os docentes que os capacite para entender melhor o estudante com deficiência,

repensando suas concepções de aprendizagem, sua prática docente e o modo como manejam suas interações em sala de aula.

Repensar esses aspectos é uma forma de atender aos alunos com NEEs de acordo com suas necessidades, sabendo, por exemplo, que alguns casos requerem a adaptação de material e/ou à adaptação curricular e aprendendo como realizar essas adaptações. Essa necessidade foi apontada pelos próprios professores durante a entrevista, por não se sentirem preparados para lidar com uma situação como essa. Uma possibilidade de promover formação continuada a esses professores, que não se sentem preparados, seria utilizar de recursos já existentes no próprio IFRS. Como sugestão, a plataforma de EaD – Moodle - e seus profissionais capacitados na área da educação inclusiva, que já atuam em diversos Campi, podem auxiliar aos professores sobre essa temática, de forma presencial ou totalmente à distância. É possível organizar momentos de reflexão sobre a prática docente no formato de cursos, oficinas, reuniões, assessorias, que auxiliem os professores a planejarem suas aulas considerando a presença de estudantes que possuem NEEs. Estes encontros presenciais ou virtuais serviriam como facilitadores da ação docente, uma forma de proporcionar uma preparação para que o professor saiba como pode mediar a aprendizagem desses alunos e como realizar as adaptações curriculares tão necessárias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse ponto, ressalto a importância do professor buscar uma orientação, uma capacitação que o prepare melhor em uma situação como essa. A tendência de grande parte dos docentes é não considerar relevante a presença de um estudante com deficiência intelectual em sala, e seguir o mesmo plano de aula pensado para o grande grupo. Sem falar que muitos têm baixas expectativas em relação a esse estudante, pois não acreditam que tenha capacidade de aprender. No entanto, em face da nova realidade que se impõe nas instituições de educação superior, onde novas exigências se fazem presentes, é preciso que as resistências quanto à presença de um estudante com DI sejam trabalhadas. A aceitação e a adaptação dos professores a esse novo panorama são essenciais para que esse e os próximos estudantes com DI que, com certeza ainda ingressarão nesta instituição, possam se sentir acolhidos, e terem, de fato, oportunidade de aprender e se desenvolver dentro de sua capacidade.

Por outro lado, alguns professores já percebem que a presença desse estudante modifica a sua sala de aula e requer novas estratégias de ensino. Com isso, se comprometem com o processo de ensino e aprendizagem, estruturando novas aulas, baseados em vivências construídas ao longo da trajetória profissional. Eles modificaram sua prática docente, minimizaram alguns dogmas, tentaram fazer uso de novas técnicas, substituindo provas por outros instrumentos de avaliação, por exemplo. Essas são atitudes a serem elogiadas e compartilhadas com outros educadores, pois, nesse ponto, onde a tendência é que mais estudantes com deficiência intelectual cheguem à educação superior, é preciso enfrentar a nova realidade que está se delineando, buscar compreendê-la e se preparar da melhor forma para isso. A capacitação dos professores nessa área da educação inclusiva é uma exigência social e ética, e uma demanda que já há algum tempo é postulada junto às IES e que precisa ser levada a sério e ser atendida com urgência. Essa reflexão não diz respeito somente aos professores, mas a toda comunidade interna da instituição que não pode se isentar dessa responsabilidade com a inclusão. Legitimar esse desafio é compromisso de todos os servidores da área educacional.

Acredito que, quanto mais informações tivermos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos cursos superiores, maiores serão as chances de obtermos sucesso na educação desses alunos. Por isso, nós, como educadores, precisamos estar preparados para ensiná-los, para traçar uma educação voltada as suas necessidades, que não só respeite suas limitações, mas que estimule a vontade de saber, de aprender e de continuar estudando. Carecemos pensar mais como Vygotsky, procurando ver menos as limitações do sujeito e mais as possibilidades de crescimento que ele revela.

Aproveito essa última afirmação, para colocar as limitações que tive ao realizar este trabalho e para refletir sobre as possibilidades futuras que ele pode desencadear. Falando sobre essas limitações, pelo fato da inclusão abarcar uma enorme gama de aspectos que podem ser pesquisados, foi preciso limitar o assunto da inclusão do estudante com DI na Educação Superior, apenas sob o olhar da mediação docente. Mas, dentro desse assunto existem ainda muitos outros aspectos que poderiam ser pesquisados. Acredito que pesquisas futuras poderiam buscar compreender como está acontecendo esse processo de inclusão em outras áreas, como por exemplo, na área de humanas, tendo em vista que o aluno referência da

pesquisa realiza um curso da área de tecnologia agrária. No futuro se poderia fazer um estudo comparativo de como acontece o processo de inclusão nessas diferentes áreas. Uma possibilidade de estudo diferenciada seria estudar o mesmo aspecto da mediação docente, mas em três instituições diferentes e realizar um estudo de caso múltiplo.

Outra possibilidade seria expandir a pesquisa para estudar como a gestão das instituições educativas vem administrando essas questões de inclusão dentro dos seus espaços. Eles estão se preparando, dando suporte aos alunos e professores? Qual o nível de importância das ações inclusivas para a gestão?

Também achei muito importante o material que obtive sobre o relacionamento do aluno com DI com seus colegas de sala de aula. Considero esse um aspecto interessantíssimo para uma futura pesquisa sobre inclusão, que merece um entendimento mais amplo. Existe preconceito por parte dos colegas? Gera conflitos internos? Até que ponto isso influencia na aprendizagem dos alunos?

No que tange as minhas limitações ao realizar essa pesquisa, destaco o cuidado e o policiamento que precisei ter nas entrevistas em função da proximidade, principalmente com o estudante Giovani, tendo em vista que realizo seu atendimento há cinco anos. Por se tratar da minha primeira experiência em realizar entrevistas considerei difícil manter a neutralidade e a desenvoltura para aproveitar as oportunidades que surgiam nas falas dos entrevistados, para então construir novos questionamentos. Toda a realização da pesquisa foi um constante processo de construção e aperfeiçoamento, que me fez desenvolver novas habilidades para futuras pesquisas.

Refletindo sobre os resultados desse estudo, percebo que é inegável a importância da mediação docente em sala de aula para assegurar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Vygotsky, que escolhi como amparo teórico, mostra um bom caminho para afirmar uma concepção de aprendizagem que compreenda, e não considere as deficiências como algo impeditivo da aprendizagem e do desenvolvimento, e, ainda, que dê embasamento teórico para o professor construir uma ação mediadora em sala de aula, por meio de uma interação positiva, construída no diálogo e na empatia.

Nesse recorte, abordo um aspecto da inclusão, que vem sendo debatido incansavelmente nos últimos tempos, e que divide opiniões. A questão da certificação dos estudantes com deficiência intelectual na educação superior. Quero deixar claro que aqui expresso a minha opinião, não a defendendo como certa ou errada. Em todos esses anos de trabalho com pessoas com deficiência, em especial com a deficiência intelectual, e com o próprio estudante Giovani, eixo central desde estudo de caso, não tenho dúvidas quanto à validade da inclusão de um estudante com DI na Educação Superior. Vi de perto o quanto essa oportunidade favorece o desenvolvimento, o crescimento de uma pessoa com DI. O que questiono é a coerência com que se conduzem as questões ligadas ao ensino e a certificação.

Por isso, deixo como forma de esclarecimento, outras opções de certificação para pessoas com deficiência intelectual que vêm sendo adotadas em outros países com sucesso. Nos Estados Unidos, por exemplo, os estados têm independência para escolher como farão para certificar os estudantes com deficiência intelectual, por isso existem três formas diferenciadas de certificação. Apenas seis estados (Louisiana, Maryland, Nova Jersey, Ohio, Carolina do Sul, e Texas) conferem um único tipo de certificação para todos os alunos, sem distinção, incluído nesse caso, os estudantes com DI. Outros nove estados (Alabama, Florida, Georgia, Hawaii, Mississippi, Nevada, Novo México, Nova York, e Carolina do Norte) oferecem o Diploma IEP. O Individualized Education Program ou Programa Educacional Individualizado (PEI). Este consiste em oferecer aos estudantes com DI, um programa de educação individualizado planejado de acordo com as dificuldades do aluno. Este programa é garantido por lei e é obrigatória a sua realização em todas as escolas públicas, em todos os níveis, incluindo a educação superior. O PEI garante o atendimento educacional especializado, as adaptações curriculares, os recursos de TA necessários e o diploma de educação especial. Esse diploma reconhece que os alunos com deficiência podem estar trabalhando em diferentes padrões de outros alunos. A terceira opção, que não concede um diploma especial, mas utiliza o PEI, é o diploma convencional, com anotações sobre o programa individualizado do aluno e as adaptações realizadas para ele. Essas anotações podem ser feitas no próprio diploma ou em um documento anexo. Por exemplo, se o aluno precisou de condições especiais para realizar uma prova ou teve uma avaliação diferente para determinada matéria, ao lado dessa disciplina vai haver

uma anotação, algo como "avaliação individual específica". Também pode ser anexado um documento explicitando todas as acomodações e adaptações feitas (STANBERRY, 2014).

Outro país que adota o PEI é a Itália. Como nos Estados Unidos, esse planejamento individualizado para estudantes com deficiência é garantido por lei e obrigatório em todos os níveis. No entanto, na educação superior a frequência a um curso superior é garantida, mas não a certificação. Para os estudantes com DI existem dois caminhos distintos: um curricular, mas com objetivos mínimos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo aluno e que confere o direito a um diploma regular; e um currículo diferenciado que garante o direito de frequentar as aulas normalmente, mas ao final confere um certificado especial, não um Diploma (ITALIA, 2011).

O PEI é uma forma de organização didática para educação inclusiva que poderia servir de modelo para o nosso país. Esse planejamento educacional individualizado é previamente elaborado pela instituição e seguido por todos os professores que ministrarão aula aos estudantes com deficiência. Um trabalho em grupo de gestores, orientadores e professores, que tira das costas apenas do professor, a responsabilidade de planejar e fazer as adaptações curriculares. É preciso começar a pensar em termos maiores, mais eficazes e permanentes quando pensamos na educação de estudantes com deficiência intelectual.

Fica a sugestão, que a exemplo desses países, poderíamos refletir mais sobre a questão da certificação de um estudante com deficiência intelectual. O estudante com DI tem o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejar, e de frequentar um curso superior, mas de acordo com a sua capacidade. A instituição deve respeitar a capacidade de aprendizagem, e por isso mesmo, tem obrigação de ser responsável, também quando for certificar esses estudantes.

Para além dessa sugestão, ressalto que o fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, desencadeando o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual é a concretização da mediação docente. Uma boa forma para colocar em prática a mediação docente é procurar compreender e adotar uma concepção de aprendizagem que não considere a deficiência como uma limitação da aprendizagem e do desenvolvimento, e tentar estabelecer uma interação dialógica que possibilite a construção de uma ação pedagógica voltada para o ensino. Estas

pequenas mudanças deveriam começar a ser concebidas como fundamentais para consumir a mediação docente, tão necessária para efetivar a aprendizagem de um estudante com NEEs. Mediar o processo de ensino e aprendizagem é responsabilidade do professor e deve ser assumido por todo aquele que acredita no seu papel de educador.

Concluo esse trabalho dizendo que a saída exitosa do estudante com DI da educação superior vai depender do envolvimento e do comprometimento que a instituição e os professores vão destinar ao trabalho de ensino e aprendizagem do mesmo. Há um entendimento por parte do corpo docente de que os alunos têm suas singularidades, especificamente no caso de um estudante com DI, considerando-se que ele dificilmente obterá um rendimento nos estudos similar aos demais colegas. No entanto, é importante que os professores olhem para ele e o vejam como sujeito capaz de aprender, de evoluir e dediquem alguns momentos do seu tempo para auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem, respeitando a suas limitações e não aceitando que ele apenas siga adiante no curso, sem oportunidade de construir conhecimentos. Para isso é necessário que o docente construa uma relação com o estudante que viabilize a redução dessa distância entre o conhecimento científico do professor, e o saber banal do aluno e aquilo que esse aluno ainda pode aprender e desenvolver dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso é colocar em prática a mediação docente. Por fim, espero que esta pesquisa contribua para com o trabalho no IFRS, e que por meio dele possamos iniciar algumas mudanças necessárias no processo de inclusão, que englobam a mediação docente, a adaptação curricular e a certificação dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

## REFERÊNCIAS

- ALCOBA, Susie de Araújo C. **Estranhos no Ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP**. 2008. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação Campinas, 2008.
- ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Disponível em: <<http://aidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VC2r-GddWbA>>. Acesso em: 14 jun 2014.
- ANACHE, Alexandra A.; MARTINEZ, Albertina M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R.; BARRETO, Maria Aparecida S.C.; VICTOR, Sonia L. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ANTUNES, Katiuscia C.V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, Rio de Janeiro, 2012.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Entrevista. **Ponto de Vista, Revista de Educação e processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.
- BATISTA, Cristina A.M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação inclusiva: atendimento especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: equívocos e insistência. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BEZZERRA, SÉRGIO S.; VIEIRA, Marcelo M.S. Pessoas com deficiência intelectual: a nova rala das organizações do trabalho. **Revista de Administração de Empresas** – RAE. São Paulo, v. 52. mar/abr. 2010, p. 232-244.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALÁCIOS, J. e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v.3. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e Estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2012.

BRASIL, **Convenção da Guatemala**. Convenção da Organização dos Estados Americanos, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 19 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 19 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Documento referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf)>. Acesso em: 01 ago 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo de Educação Básica de 2012**. Brasília; INEP, Educacenso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>>. Acesso em: 01 set 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 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: 05 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 19 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 04 ago de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art1)>. Acesso em: 06 jul 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 18 fev de 2016

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069/90. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 05 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 06 jul 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 28 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 03 ago de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005 de 25/06/2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 28 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 18 fev de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 03 ago de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Incluir**. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/NAPNE/Meus%20documentos/Downloads/documento\_orientador\_programa\_incluir%20(1).pdf>. Acesso em: 03 ago de 2014.

\_\_\_\_\_. 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>. Acesso em: 06 jul 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_02.pdf>. Acesso em: 03 ago 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 jul 2014.

BRESSAN, Flávio. **O método do estudo de caso**. Administração Online: prática, pesquisa e ensino. v. 1. n. 1 (jan/fev/mar, 2000). Disponível em: <http://www.fecap.br/adm\_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 28 set 2014.

CAMPOS, Herculano R.; PANNUTI, Maria Regina V.; SANTOS, Maria Sirley dos. **Inclusão: reflexões e possibilidades**. São Paulo: Loyola, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. IN: **Construindo Trilhas para a Inclusão**. GOMES, Márcio (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CATHCART, Kátia D.P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2011.

CID-10. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70\_f79.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CORREIA, Luis de M.; MARTINS, Ana P. Dificuldade de Aprendizagem: que são? como entendê-las? IN: **Biblioteca Digital**. Coleção Educação. Portugal: Porto Editora, 2005. Disponível em: <http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade\_de\_aprendizagem/DificuldadeAprendizagem.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016

COSTA, Dóris A.F. Superando Limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia** 2006; 23(72): 232-40.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no Ensino Superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2012.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. **Ação docente uma ação comunicativa, um olhar para o ensino superior e a distância**. Videira: Ed. UNOESC, 2000.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DÍEZ, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, DF, v. 5, n.1, jan-jul, 2010, p. 16-25.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV** – 2º semestre de 2008, n. 1. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/01/DIVERSIDADE%20E%20EXCLUS%C3%83O%20NA%20ESCOLA%20EM%20BUSCA%20DA%20INCLUS%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul./dez. 2009, p. 49-56.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicadas como tecnologia Assistiva na sala de recursos multifuncionais e sala de aula. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

FARIAS, Sandra A.; BORTOLANZA, Ana Maria E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n. 29, jul.-dez, 2013, p. 94-109.

FERRARI, Marian A.L.D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27(4), 2007, p. 636-647.

FERREIRA, Lavine R.C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia – MG**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, Maria Cecília C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, Denise M. de.; BAPTISTA, Cláudio R.; BARRETO, Maria A.S.C.; VICTOR, Sonia L. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, Marian A.L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v.27, n. 4. Brasília, dez., 2007.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com Deficiência Mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE COSTA, Dóris Anita. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagógica*. v.23(72). São Paulo, ago. 2006, p. 232-240.

GIMENO SACRISTÁN, J. A Consciência e a Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. IN: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIUGNO, Jane Lourdes D.P. **Desvelando a mediação do professor na sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein**. 2002. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10, n. 29, 2004, p. 3-8.

GONSALES, Lia F.S. **Atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior: estudo sobre o Centro Universitário SENAC**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, 2007.

GUERREIRO, Elaine M.B.R. **Avaliação de satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

GUTIERREZ PÉREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em:<<http://www.ifrs.edu.br/site/index.php>> Acesso em: 27 de jun. de 2015.

ITALIA, Ministero della Istruzione, del Università e della Ricerca. **Decreto nº 5669**. Roma, 2011. Disponível em:< [http://www.istruzione.it/urp/alunni\\_disabili.shtml](http://www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml)> Acesso em 13 de mar. de 2016.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Massangana, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. et al. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R.; BARRETO, Maria A.S.C.; VICTOR, Sonia L. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Zinole Helena Martins. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável**. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2006.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Olga Maria de B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEEs, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso**. 2007. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, Priscila E. A. de. **O Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOSSO, Adriana R.S. Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos. 2012. 369f. Tese (Doutorado em educação) – UNISINOS, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa M. (org). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Inter-Ação**, v. 35, n. 2, Goiânia, jul./dez. 2010, p. 359-372.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANTE, Antonia Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais:** entre a teoria e a prática docente. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais em sala de Aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias - os desafios encontrados no cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Viviane da S.B. O Reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHAELIS. Dicionário. Mediação. Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=media%E7%E3o>> Acesso em: 26 abr. 2015.

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

MIRANDA, Theresinha G. Acessibilidade de pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. IN: Baptista, Claudio R. (org.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MIRANDA, Theresinha G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise M de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão:** práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, Claudio R. **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara O. G. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. IN: NADAL, Beatriz G. (Org.). **Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais:** concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NEGRY, Karla C.P. **Situação de Deficiência:** a realidade de instituições de ensino superior do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos). 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Antonia S. Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior:** subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Edilson M. de; ALMEIDA, José Luís V. de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: MEYRELLES DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PACHECO, José. Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: GOMES, Márcio (org). **Construindo trilhas para a inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAULA, Ercilia M. A. T. de; MENDONÇA, Fernando W. **Psicologia do desenvolvimento.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

PEDROSO, C.; SHINOHARA, M.H. Educação para e pelo trabalho: a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.138-145, 2010. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118\\_15.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118_15.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2014.

PEREIRA, Marilú M. **Inclusão e Universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio grande do Sul. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.  
PERES, Michele S.; BALEN, Sheila A. *in* MELO, Ricardo L.V. (Org.) **Inclusão no ensino superior:** docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, José. Por uma ética na inclusão. In: MARTINS, Lúcia de A.R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n. 1, jan/jun. 2014, p. 7-26.

\_\_\_\_\_. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, jan./abr. 2012, p. 193-208.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Mesmidade Ouvinte & Alteridade Surda: Invenções do *outra surdo* no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**. 2004. 155f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

RAPOSO, Patrícia N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RENDERS, Elisabete C.C. Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias. 2012. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan-abr 2007, p.94-103.

ROSSATTO, Ricardo. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades (re)encontrando a essência formadora. In: ISAIA, Silvia M. A. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ROSSATTO, Solange P.M.; LEONARDO, Nilza S.T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia

histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 1, jan.-abr., 2011,p.71-86.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238f. Dissertação (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, A.I. **compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Geandra Cláudia S. **População com Deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma realidade**. In: VALDÉS, Maria Teresa M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

SANTOS, Maria Sirley dos. **O sujeito da inclusão: uma questão a ser discutida**. In: CAMPOS, Herculano; PANNUTI, Maria Regina V. **Inclusão: reflexões e possibilidades**. São Paulo: Loyola, 2010.

SANTOS, Paula Regina de Souza. **O Professor e sua Prática: do planejamento às estratégias pedagógicas**. Disponível em:<[http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/o\\_professor\\_e\\_sua\\_pratica.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/o_professor_e_sua_pratica.pdf)> Acesso em: 11/12/2015

SANTANA, Bruna B.S. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores**. 2009. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Flávia A.T da C. **Narrativas de Professores de Ensino Superior sobre o uso da Língua Portuguesa escrita por surdos**. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVEIRA, Flávia F.; NEVES, Marisa Maria B. da J. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088

SONZA, Andréa Poletto et. al. (orgs). **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais**. Bento Gonçalves: Corag, 2013.

SOUZA, Sandra Regina C. et al. **Gestão universitária e acesso**

à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer2.fapa.com.br/index.php/arquivo>>. Acesso em: 13 set. de 2014.

STANBERRY, Kristin. **Understanding Individualized Education Programs**. Disponível em: <<https://www.understood.org/en/school-learning/special-services/ieps/understanding-individualized-education-programs>> Acesso em: 28 de mar. de 2016.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: SENAC, 2011.

TEDDÉ, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Americana, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VALENTINI, Carla Beatriz; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

VARGAS, Gárdia Maria S. dos. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Ponto de Vista**, n. 8, mar. 2006, p. 131-138.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOYSKY, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, dezembro, 2011, p. 863-869. USP.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOYSKY, Lev S.; LURIA A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS: um olhar sobre a mediação docente”, através de uma entrevista realizada pela Mestranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Maria Isabel Accorsi, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cláudia A. Bisol. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em uma instituição de educação superior, com foco na mediação docente.

Esta pesquisa justifica-se pelo gradativo aumento no ingresso de pessoas com deficiência intelectual na educação superior, o que despertou o interesse em investigar como vem sendo a interação, a relação ensino/aprendizagem entre os professores e o estudante com deficiência intelectual, buscando compreender as necessidades e as dificuldades dos dois principais protagonistas desse processo.

1. Participantes da Pesquisa: Participarão dessa pesquisa um estudante da educação superior com Deficiência Intelectual e no mínimo cinco professores desse estudante para que a pesquisa seja efetivada.

2. Envolvimento na Pesquisa: Você será convidado a participar de uma entrevista, que será gravada, se assim o permitir, e que terá a duração máxima de uma hora. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar a sua participação, retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

1. Procedimentos: Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desse estudo serão: entrevistas com professores e com o estudante, documentação da instituição, registros de aula dos professores (quando autorizados) e observação direta em sala de aula.

2. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder as perguntas da entrevista. Você terá total liberdade para não responder qualquer pergunta que o faça sentir-se desconfortável. A entrevista apresenta um risco mínimo, semelhante ao que se está sujeito em um dia-a-dia normal.

3. Benefícios: Os resultados desse estudo servirão para melhor compreender como o processo de inclusão vem acontecendo no IFRS, e entender de que forma a mediação docente com o estudante com Deficiência Intelectual está ocorrendo. Mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

4. Pagamento: Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação voluntária.

5. Confidencialidade: Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes.

Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pelo pesquisador e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão. O participante não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

6. Problemas ou perguntas: O pesquisador se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 8143-8141 ou e-mail: maria.accorsi@bento.ifrs.edu.br

Atenciosamente,

---

Maria Isabel Accorsi  
Pesquisadora

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_ portador do CPF nº \_\_\_\_\_, declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bento Gonçalves, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Através do presente instrumento, eu, **Luciano Manfroi**, Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Bento Gonçalves autorizo a pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Maria Isabel Accorsi, a realizar nesta Instituição a pesquisa, intitulada, "*A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS: um olhar sobre a mediação docente*". Declaro que fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda, que está instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos envolvidos.
- 2) Que não haverá riscos para o sujeito de pesquisa.
- 3) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**, Conforme Resolução CNS 466/2012.

Bento Gonçalves, 07 de ABRIL de 2015.

Carimbo e assinatura

LUCIANO MANFROI  
Diretor-Geral  
IFRS - Campus Bento Gonçalves  
Portaria Nº 520/2011

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA O ALUNO

### 1. Vida acadêmica do aluno com DI

Idade e formação

Resumo da sua trajetória escolar até aqui.

Porque você decidiu fazer um curso superior?

Como você se sente em sala de aula em relação aos professores e colegas?

Me fale um pouco sobre o curso que você está fazendo, as matérias, os professores e os colegas.

Como você entende melhor a matéria? Ouvindo, lendo, copiando, etc. Dê um exemplo?

Descreva uma aula que você considera uma boa aula, uma em que você percebe que entende bem o conteúdo.

Quais as dificuldades que você tem encontrado para estudar na educação superior?

Tem alguma coisa que você acha mais fácil? O quê?

Fale sobre o acompanhamento que você recebe da monitora.

Você tem alguma preocupação em relação aos seus estudos que queira compartilhar?

OBS.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA OS PROFESSORES**

### **1. Informações Gerais**

Formação e área de atuação;

Tempo de atuação como professor;

Tempo de docência no ensino superior;

Já trabalhou com alunos com Necessidades Educacionais Específicas? Caso afirmativo, quais?

### **2. Ação Docente**

O que considera ser a função/o papel do ensino superior.

Suas principais preocupações ao preparar uma aula.

Descreva uma aula que considera ser uma “boa aula”.

Qual o seu papel, enquanto professor, na aprendizagem do aluno?

Maiores desafios que encontra como docente.

Quais os instrumentos de avaliação que utiliza em sala.

### **3. Ação docente com o aluno com D.I.**

O que você entende por inclusão na educação?

Quais as dificuldades que sente por ter esse aluno em sala de aula? (explorar dimensões do cotidiano)

Consegue identificar as dificuldades do aluno? Pode dizer quais?

Adota alguma estratégia específica diante dessas dificuldades?

Existe interação desse aluno com os colegas? Como ocorre? É espontânea?

Sabe algo sobre deficiência intelectual?

OBS.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.

## ANEXO 1 - FORMULÁRIO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR IFRS



### FORMULÁRIO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

<b>Aluno(a):</b>	
<b>Curso:</b>	<b>Ano de Ingresso:</b>
<b>Componente Curricular:</b>	<b>Semestre:</b>
<b>Professor(a):</b>	

<b>ADAPTAÇÃO CURRICULAR - Tipos</b>		
<b>Tipos</b>	<p><b>Pouco (ou não) Significativas:</b> São a maioria das adaptações realizadas nas escolas, pois são modificações menores no currículo regular que o professor consegue realizar com facilidade no seu planejamento docente, constituem pequenos ajustes nas atividades de sala de aula.</p>	<p><b>Significativas ou de Grande Porte:</b> São adaptações que implicam grandes modificações no currículo regular e, como consequência podem ter efeitos na certificação do aluno. A sua implementação envolve não só o professor de sala de aula, mas toda a comunidade escolar, sendo imprescindível que tal estratégia educativa esteja prevista em seus documentos institucionais, tais como PPI, Regimento.</p>
<p><b>Organizativas:</b> englobam organizações: didática, de tempo e de espaço. Exemplos: agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.</p>	<p><u>Organização:</u></p> <p>( ) De agrupamentos ( ) Didática ( ) Do espaço</p>	
<p><b>Objetivos e Conteúdos:</b> definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e</p>	<p><u>Objetivos e conteúdos:</u></p> <p>( ) Priorização de áreas ou unidades de conteúdos ( ) Priorização de tipos de conteúdos</p>	<p><u>Objetivos e conteúdos:</u></p> <p>( ) Eliminação de objetivos básicos ( ) Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos ( ) Introdução de conteúdos específicos, complementares ou</p>

<p>adaptabilidade dos alunos; sequência gradativa de conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.</p>	<p>( ) Priorização de objetivos ( ) Sequenciação ( ) Eliminação de conteúdos secundários</p>	<p>alternativos; ( ) Eliminação de conteúdos básicos do currículo</p>
<p><b>Avaliativas:</b> consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.</p>	<p><u>Avaliação:</u> ( ) Adaptação de técnicas e instrumentos ( ) Modificação de técnicas e instrumentos</p>	<p><u>Avaliação:</u> ( ) Introdução de critérios específicos de avaliação ( ) Eliminação de critérios gerais de avaliação ( ) Adaptações de critérios regulares de avaliação ( ) Modificação dos critérios de promoção</p>
<p><b>Procedimentos Didáticos e Atividades de ensino-aprendizagem:</b> remetem à alteração e seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade da tarefa, à seleção e adaptação de material, tempos flexíveis no que se refere à duração e ao período das atividades propostas. A ênfase em parcerias com instituições especializadas e a manutenção de estruturas e serviços de apoio paralelos representam um esforço de conciliação entre modelos conceituais conflitantes.</p>	<p><u>Procedimentos didáticos e atividades:</u> ( ) Modificação de procedimentos ( ) Introdução de atividades alternativas às previstas ( ) Introdução de atividades complementares às previstas ( ) Modificação do nível de complexidade das atividades ( ) Eliminação de componentes ( ) Sequenciação das tarefas ( ) Facilitação de planos de ação ( ) Adaptação dos materiais ( ) Modificação da seleção dos materiais previstos</p>	<p><u>Metodologia e Organização Didática:</u> ( ) Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem ( ) Organização ( ) Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo</p>
<p><b>Temporalidade:</b> refere-se ao ajuste temporal previsto para atividades ou conteúdos, alteração no período (meses/anos) para alcançar determinados</p>	<p><u>Tempo:</u> ( ) Modificação de tempo para determinados</p>	<p><u>Tempo:</u> ( ) Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo</p>

objetivos.	objetivos e conteúdos previstos ( ) Não se aplica	(retenção) ( ) Não se aplica
------------	--	---------------------------------

*Adaptado de Brasil (1998), Manjón (1995) e Sá (2012)*

<b>ADAPTAÇÃO CURRICULAR - Níveis</b>		
<p><b>No âmbito do Projeto Político Pedagógico</b> (Currículo Escolar): referem-se a adaptações gerais do currículo, flexibilizando-o para atender as necessidades especiais de algum aluno, facilitando sua aprendizagem. Destina-se principalmente para a organização escolar e serviços de apoio.</p> <p>( )</p>	<p><b>No currículo desenvolvido na sala de aula</b> (Plano de Aula): a adaptação é elaborada pelo professor e deve ter o foco na programação de atividades na sala de aula e os procedimentos didático-pedagógicos, favorecendo a efetiva participação do aluno e sua aprendizagem. Deve ser levada em conta a metodologia utilizada, o planejamento, a organização do tempo e espaço, a utilização e adaptação de recursos materiais e didáticos.</p> <p>( )</p>	<p><b>No nível individual:</b> o foco está na atuação do professor na avaliação e atendimento ao aluno, respeitando as individualidades e necessidades de cada um, observando o que interfere na sua aprendizagem.</p> <p>( )</p>

*Adaptado de Brasil (1998)*

<b>ADAPTAÇÃO CURRICULAR – Categorias</b>	
<p>Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino bem como nos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos e as diversidades no ambiente escolar. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.</p>	
<p><b>Adaptações de Acesso ao Currículo:</b> Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos (acessibilidade física) e materiais do ensino bem como nos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos e as diversidades no ambiente escolar. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.</p> <p>( )</p>	<p><b>Adaptações nos Elementos do Currículo:</b> Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. São de dois tipos:</p> <p>( ) <b>Adaptações metodológicas e didáticas:</b> realizam-se por meio de procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, procedimentos avaliativos e atividades programadas para os alunos.</p> <p>( ) <b>Adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo:</b> consistem em adaptações individuais dentro da programação regular, considerando-se os</p>

	objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno).
--	--

*Adaptado de Brasil (1998)*

**Justificativa para Adaptação Curricular:**

--

**Objetivos priorizados no componente curricular:**

--

**Conteúdos priorizados no componente curricular:**

--

**Avaliação:**

--

**Observações Gerais:**

--

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Professor

\_\_\_\_\_  
Direção de Ensino

**Referências:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

MANJÓN, D.G.; GIL, J.R. & GARRIDO, A.A. **Adaptaciones curriculares - guía para su elaboración**. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.

SÁ, Elizabet Dias de. Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>> Acesso em: 24 jan. 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/SP. **Modelo de Ficha de Registro de Adaptação Curricular**. Disponível em: <<http://deitaquaquetuba.edunet.sp.gov.br/>> Acesso em: 19 fev. 2013.