

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

QUERUBINA AURÉLIO BEZERRA

**O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS PROCESSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

**CAXIAS DO SUL
2018**

QUERUBINA AURÉLIO BEZERRA

**O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS PROCESSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

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

Orientadora: Dra. Carla Beatris Valentini

**CAXIAS DO SUL
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B574o Bezerra, Querubina Aurélio

O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio / Querubina Aurélio Bezerra. – 2018.

148 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

1. Incapacidade intelectual. 2. Ensino profissional. 3. Educação inclusiva. 4. Aprendizagem. 5. Educação e Estado - Brasil. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376.4

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

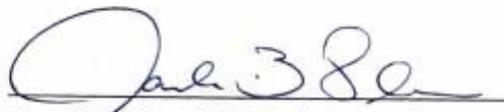
“O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio”

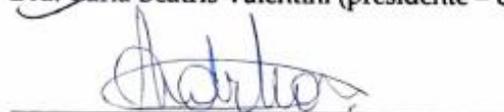
Querubina Aurélio Bezerra

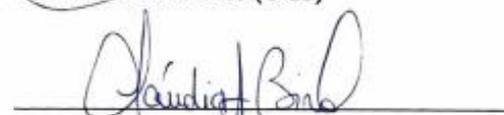
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como pré-requisito para o título de Mestre(a), vinculado à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 09 de outubro de 2018.

Banca Examinadora:


Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)


Dra. Andréia Morés (UCS)


Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Participação por videoconferência
Dra. Andréa Poletto Sonza (IFRS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro 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

AGRADECIMENTOS

Até um dia aventurar-me a desenvolver um trabalho acadêmico, não compreendia o porquê de uma página (ou várias) dedicada a agradecimentos. Agora eu entendo que as páginas que seguem não foram escritas apenas por mim, mas por muitos que, de alguma forma, até aqui caminharam ao meu lado. Eu agradeço...

... a quem creio que me respondeu as orações e me concedeu a sabedoria pedida. A Deus toda honra, glória e louvor!

... ao meu marido, Uilliam Santana, que esteve ao meu lado durante todo este percurso, sempre companheiro e amigo, o maior apoiador deste projeto.

... aos meus pais, irmãos e sobrinho.

... à profa. Dra. Carla Valentini, pelas orientações de pesquisa e do estágio docência. Agradeço por aceitar estar comigo neste projeto e me auxiliar a desbravar esses caminhos. Esses dois anos foram de muito amadurecimento para mim.

... aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação que compartilharam seus saberes e colocaram-me diante de inúmeras possibilidades.

... às professoras Cláudia Alquati Bisol, Andreia Morés e Andréa Poletto Sonza pela leitura cuidadosa e contribuições.

... ao grupo de pesquisa Incluir. Pela nossa diversidade foi possível aprender mais sobre as diferenças e buscar caminhos para a inclusão.

... ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul pelo apoio financeiro.

... aos profissionais da educação que se disponibilizaram a participar desta pesquisa e, por suas palavras, permitirem-me contribuir com a pesquisa a partir desta dissertação.

... às colegas de trabalho Amanda dos Santos, Kelly Reis e Rose Arrieta, por compreenderem a importância desse momento na minha vida e me permitirem momentos de dedicação exclusiva aos estudos.

... às colegas das turmas de mestrado e doutorado, em especial Daniela Corte Real, Emerline de Oliveira, Jocianne Gioacomuzzi Pires, Raquel Mignoni de Oliveira e Viviane Maruju, as conversas com vocês sempre ajudaram a deixar esta caminhada mais leve.

RESUMO

No Brasil, o acesso de estudantes com deficiência ao sistema comum de ensino ganhou destaque desde a implementação de políticas de inclusão, havendo possibilidade de ingresso de estudantes com as mais diversas necessidades educacionais específicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As instituições federais passaram, então, a adequar as políticas institucionais para viabilizar acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial em cursos técnicos e de graduação. Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. Os conceitos mediação, interação, compensação e zona de desenvolvimento proximal propostos a partir de Vigotski dão sustentação teórica a esta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir do delineamento de Estudo de Caso, tendo como fontes de evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da educação que atuam no *campus* Caxias do Sul do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A partir da Análise de Conteúdo, constituíram-se duas categorias: 1. Política de Inclusão Institucional; e 2. Movimentos do processo de escolarização. Na categoria Política de Inclusão Institucional foi possível identificar a existência de uma política que prevê o acesso de pessoas com deficiência no IFRS, com reservas de vagas para pessoas com deficiência, sejam elas egressas ou não de escolas públicas, bem como ações que visam à permanência, evidenciadas no regulamento do NAPNE, por meio da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais. No entanto, algumas informações emergem indicando que mesmo com uma política de inclusão que permeia toda a estrutura organizacional, existem lacunas nos processos inclusivos na instituição, por vezes estas lacunas não se referem a própria estrutura prevista no IFRS, mas às condições previstas na legislação e que não são contempladas pela política institucional. Dentre essas lacunas apontam-se a ausência de uma sala de atendimento com recursos específicos para atender estudantes com deficiência e de um especialista que realize o atendimento educacional especializado. Na categoria Movimentos do processo de escolarização observou-se busca por estratégias que permitam a inclusão do estudante com deficiência intelectual e viabilize a sua aprendizagem, dentre as quais a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a organização de atendimentos no contraturno pelos professores do ensino regular e profissionais técnicos-administrativos em educação, e a mediação da aprendizagem a partir do olhar para as singularidades e potenciais de um estudante com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação Profissional. Escolarização. Políticas de Inclusão.

ABSTRACT

In Brazil, the access of students with disability to the common system of teaching has made a good impression since the public policy implementation of inclusion, with the possibility of admitting students with the most diverse educational need at different levels and teaching modalities. The federal institutions then went to adjust the institutional policies to enable the access and public-targeted permanence special education students in technical and undergraduate courses. Based on this context, the objective of this research is to analyze how teaching and technical-administrative professionals in education develop practices that make feasible students schooling with intellectual disabilities in technical course integrated to high school. The proposed concepts of mediation, interaction, compensation and development proximal zone from Vygotsky gives theoretical support to this research. It is a qualitative research, exploratory in nature, in the case study method, using as evidence sources institutional documents and semi-structured interviews with education professionals that work at Federal Institute of Rio Grande do Sul located in Caxias do Sul campus. In the content analysis, it constituted two categories: 1. policy of Institutional inclusion and 2. Schooling process movement. In Policy category of Institutional inclusion was possible identified the policy existence which envisages the people access with disability at IFRS with vacancies reserved for disabled people, they can be egress or not the public schools, as well as actions which aim permanency, it was emphasized on NAPNE rules, by means of rupture architectural, educational, communication and attitudinal barriers. However, some information arises emerging that even with inclusion policy that permeates the entire organizational structure, there are gaps inclusive processes in the institution, sometimes these gaps are not referring the own structure previewed on IFRS, but the previewed conditions on legislation that are not covered by institutional policy. About these gaps are the lack of an assistance room with specific resources to satisfy students with disabilities and specialist who holds the specialized educational service. In the category, schooling process Movements, observing a search for strategies that allow the students inclusion with intellectual disabilities and make their learning possible. About them, the possibility of developing collaborative works the assistance organization before or after their class time by teachers of regular education and professionals in education and the learning mediation from the look at the singularities and potentials of a student with intellectual disability.

Keywords: Intellectual disability. Professional education. Schooling. Inclusion policy.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Perguntas a partir do roteiro	69
Diagrama 2 – Perguntas adicionadas às previstas no roteiro	70
Diagrama 3 – Categorias de análise	73
Diagrama 4 – Mercado de trabalho e as vagas para pessoas com deficiência.....	75
Diagrama 5 – Qual é o público atendido pelas políticas inclusivas no IFRS?	77
Diagrama 6 – Política inclusiva <i>versus</i> operacionalização	78
Diagrama 7 – Ações desenvolvidas pelo NAPNE	81
Diagrama 8 – Limitações do NAPNE	83
Diagrama 9 – Acessibilidade	85
Diagrama 10 – Acessibilidade no processo seletivo	86
Diagrama 11 – Necessidade de um espaço para atendimento	88
Diagrama 12 – Necessidade do Atendimento Educacional Especializado.....	89
Diagrama 13 – Necessidade de profissionais de apoio.....	90
Diagrama 14 – Quem é responsável pelo aluno com deficiência na escola inclusiva?	91
Diagrama 15 – A compreensão sobre a deficiência intelectual.....	93
Diagrama 16 – O estudante com deficiência intelectual no contexto escolar.....	94
Diagrama 17 – Normalização	96
Diagrama 18 – Questionamentos sobre experiências escolares anteriores.....	98
Diagrama 19 – Possibilidades de atuação profissional	99
Diagrama 20 – Certificação com terminalidade específica para o estudante com DI?	100
Diagrama 21 – Barreiras atitudinais	102
Diagrama 22 – Mudanças atitudinais para promover a adaptação no currículo.....	104
Diagrama 23 – Trabalho colaborativo	105
Diagrama 24 – Trabalho entre pares da mesma categoria profissional	106
Diagrama 25 – Quando os objetivos não são alcançados	107
Diagrama 26 – Acolhimento	110
Diagrama 27 – Resistências às possibilidades de interação.....	111
Diagrama 28 – Autonomia.....	112
Diagrama 29 – O olhar para a singularidade do estudante com DI.....	112
Diagrama 30 – Todos podem aprender a partir da interação	113

Diagrama 31 – Potencialidades do estudante com deficiência intelectual	116
Diagrama 32 – Em busca de um ponto de partida	117
Diagrama 33 – Linguagem	118
Diagrama 34 – Interesses, habilidades e estratégias evidenciados	118
Diagrama 35 – As dificuldades cognitivas do estudante com DI	119
Diagrama 36 – Do concreto ao abstrato.....	121
Diagrama 37 – O passo a passo: o ensino no tempo do estudante com DI.....	122
Diagrama 38 – Um momento para compartilhar o que se aprende	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa preliminar - Descritores: Deficiência Intelectual, Escolarização	15
Quadro 2 – Pesquisa preliminar - Descritores: Inclusão, Institutos Federais	17
Quadro 3 – Deficiência intelectual: o percurso para elaboração de um conceito	39
Quadro 4 – Documentos propostos para análise documental.....	65
Quadro 5 – Profissionais da educação.....	68
Quadro 6 – Construção das categorias emergentes	72

LISTA DE SIGLAS

AAI	Assessoria de Ações Inclusivas
AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana sobre Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Consup	Conselho Superior
DI	Deficiência Intelectual
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFFarroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAF	Núcleo de Ações Afirmativas
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade

NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCD	Pessoa com deficiência
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TAE	Técnico-administrativo em educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	22
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	22
2.2	O PERCURSO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	26
3	A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FACE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	38
4	ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DE UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL	45
5	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	54
5.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	56
5.2	O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A POLÍTICA DE INCLUSÃO	59
6	PERCURSO METODOLÓGICO	63
6.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	63
6.2	ASPECTOS ÉTICOS	65
6.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	65
6.3.1	Análise de documentos.....	65
6.3.2	Entrevistas semiestruturadas.....	66
6.3.2.1	Participantes	66
6.3.2.2	A escuta dos profissionais da educação	68
6.4	ANÁLISE DOS DADOS	70
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
7.1	POLÍTICA DE INCLUSÃO INSTITUCIONAL	73
7.1.1	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE	80
7.1.2	Acessibilidade	84
7.1.3	Lacunas do processo de inclusão.....	87
7.2	MOVIMENTOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	92
7.2.1	O percurso escolar de um estudante com deficiência intelectual	92
7.2.2	A prática dos profissionais da educação.....	102
7.2.3	Mediação da aprendizagem.....	108
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
9	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO	143
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	147

1 INTRODUÇÃO

Para esclarecer como cheguei ao curso de mestrado e porque me interessei pela temática que discorro ao longo desta dissertação, penso ser necessário retomar um pouco da minha trajetória de formação acadêmica e profissional. Minha formação acadêmica inicial ocorreu no curso de bacharelado em Geografia, e, logo na sequência, complementei os estudos com uma especialização em Gestão Ambiental, área que era meu principal interesse após a conclusão da graduação. No entanto, as atuações profissionais que desenvolvi foram motivo para redirecionar minha formação. Ao começar a trabalhar em instituições de ensino, senti a necessidade de me aproximar mais da área da educação, motivo que me fez retornar ao curso de Geografia para obter a Licenciatura, além disso cursos com as temáticas de Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva passaram a fazer parte do meu processo de formação continuada.

As formações relacionadas à área da educação deram-me subsídios para auxiliar nos trabalhos técnico-administrativos que desenvolvi no Instituto Federal do Ceará (IFCE) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apesar de naquele momento ainda não exercer uma atribuição específica de nível superior. E foi a formação em curso de licenciatura que me habilitou a assumir um novo cargo e desempenhar atribuições técnico-pedagógicas no Instituto Federal Catarinense (IFC) e no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

O trabalho desenvolvido nestas quatro instituições federais possibilitou-me adquirir experiência em diferentes áreas, porém a educação inclusiva tem sido para mim motivo de inquietação nos últimos anos, pois, ao mesmo tempo em que via de maneira positiva a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições federais, preocupava-me a frequente saída deles por transferência, desistência formal ou evasão. Para auxiliar no suporte técnico do trabalho desenvolvido em setores pedagógicos, optei por cursar uma especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva e realizar cursos de extensão que pudessem me dar subsídios mais práticos.

Ao mudar para Caxias do Sul e iniciar minhas atividades profissionais no IFRS, fiquei positivamente surpreendida ao ver vários alunos com diferentes deficiências matriculados em cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Foi diante destes novos desafios que decidi ingressar no curso de mestrado para buscar

subsídios teóricos e trocar experiências com outros pesquisadores que também têm a inclusão como foco de seus estudos.

Dessa forma, o interesse em investigar este tema de pesquisa está relacionado a minha experiência profissional. O trabalho desenvolvido com os demais profissionais da educação (docentes e técnico-administrativos) e discentes da educação profissional e tecnológica colocaram-me diante das inquietações relacionadas à forma de trabalhar diante das necessidades educacionais específicas apresentadas por este público discente que, a cada ano se tornou mais presente nos processos de ingresso. Presença essa possibilitada pelas políticas de ações afirmativas, que garantem reservas de vagas a estudantes com deficiência em instituições de educação profissional e tecnológica e de educação superior. Além disso, é necessário considerar que os estudantes estão concluindo os seus estudos de ensino fundamental ou ensino médio nas escolas de educação básica e buscando as alternativas de cursos técnicos e superiores para continuidade do processo de formação, bem como de qualificação profissional.

A organização de projetos e grupos de pesquisa, bem como a institucionalização dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) estão entre as atividades desenvolvidas por equipes multiprofissionais¹ para garantir o atendimento dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas ingressantes nas instituições federais de ensino. Contudo, na experiência por mim vivenciada até o momento, os dados de acesso que têm sido ampliados nos últimos anos não são equivalentes aos dados referentes à permanência e à conclusão dos cursos por parte desses estudantes, não sendo raro os casos em que a evasão é considerada o resultado frustrado do processo iniciado na perspectiva da inclusão.

Diante dessas observações, que se apresentam de forma cada vez mais constante em meu cotidiano profissional, a inquietação e a busca por compreender a política de inclusão e sua operacionalização foram fatores importantes para desenvolver esta pesquisa. Todavia, por considerar que a temática da inclusão é ampla, e para viabilizar esta pesquisa de mestrado, foi realizada uma delimitação da

¹ Equipes compostas por profissionais ocupantes de diferentes cargos da carreira de técnico-administrativos em educação, bem como ocupantes de cargos da carreira docente com formação e atuação em diferentes áreas de conhecimento.

proposta apresentada no projeto inicial de ingresso ao curso de mestrado. Em relação aos aspectos relacionados à educação inclusiva, optei por analisar os processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI), e no que se refere à educação profissional, a escolha foi direcionada aos processos desenvolvidos por profissionais da educação em curso técnico integrado ao ensino médio.

Esta delimitação também foi possibilitada a partir de uma pesquisa preliminar desenvolvida a fim de observar os trabalhos já realizados nesta área. A partir de uma verificação das produções acadêmicas disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações, publicadas entre os anos de 2008 e 2017, verifiquei que as políticas de inclusão educacional foram objeto de vários estudos, teóricos e/ou experimentais, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI).

Para levantamento dos dados foram utilizadas as seguintes combinações de descritores: 1. Deficiência Intelectual, Escolarização; 2. Deficiência, Inclusão, Institutos Federais. O primeiro conjunto de descritores permitiu a identificação de 43 pesquisas² que trataram sobre a temática da escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino existentes no Brasil. No entanto, considerando o recorte proposto para esta pesquisa, foram consideradas apenas as 13 pesquisas que tinham correlação com o estudo proposto, a saber: escolarização de pessoas com deficiência intelectual, educação de jovens e adultos, ensino superior e/ou inserção no mercado de trabalho. O segundo conjunto, por seu turno, permitiu identificar as pesquisas que tratam das políticas de inclusão de pessoas com deficiência em diferentes Institutos Federais do país, sendo apresentados 17 relatórios³ de dissertações ou teses.

No que se refere à escolha dos 13 estudos identificados no primeiro conjunto de descritores, esta ocorreu devido à proximidade que possa ser identificada com a proposta de pesquisa vinculada à educação profissional técnica de nível médio, uma

² Para o primeiro conjunto de descritores, a busca resultou em um total de 45 documentos, entretanto, foi observado a existência de publicações em período anterior ao pesquisado ou trabalhos que efetivamente não se enquadravam na busca.

³ Para o segundo conjunto de descritores, a busca resultou em um total de 59 documentos, contudo, foi observada a repetição de alguns dos relatórios ao longo das páginas de resultados, publicações em período anterior ao pesquisado ou trabalhos que efetivamente não se enquadravam na busca. Vale ressaltar que para esta busca não foi utilizado o descritor “deficiência intelectual” por este restringir significativamente o número de estudos apresentados na base de dados.

vez que os estudantes matriculados nesse nível de ensino são adolescentes, jovens ou adultos, e estão na etapa final da educação básica, com matrícula em cursos que têm como propósito a formação profissional. No quadro 1 apresento uma síntese dos estudos.

Quadro 1 – Pesquisa preliminar - Descritores: Deficiência Intelectual, Escolarização

Área	Autor	Síntese da pesquisa
Escolarização	Lima (2009)	Terminalidade específica enquanto dispositivo de certificação de estudantes com DI com os quais não foi possível trabalhar os conteúdos curriculares previstos para o ensino fundamental, e apontou para as incertezas que esta certificação resultaria na continuidade da escolarização destes estudantes
	Effgen (2011)	Investigou as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental
	Moscardini (2011)	Observou como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
	Pintor (2011)	Estudou as condições e forma de educação e escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual acentuada, matriculados em classes comuns, analisando as ações intersetoriais desenvolvidas por profissionais da saúde e da educação
	Araújo (2016)	Analisou a função do AEE na escolarização de estudantes com DI
	Maturana (2016)	Identificou e analisou possíveis fatores de interferência na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa
	Oliveira (2016)	Analisou a trajetória escolar do estudante entre a escola comum e a escola especial, visando identificar os aspectos que sustentam as escolhas da família com relação a esta trajetória.
EJA	Gonçalves (2012)	Identificou e analisou as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
	Freitas (2014)	Analisou o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA.

Ensino Superior	Nascimento (2011)	Explorou as experiências de inclusão educacional para identificar fatores que facilitaram e/ou dificultaram o acesso e a permanência no ensino superior
Mercado de trabalho	Redig (2014)	Implementou e avaliou um programa de inserção de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Políticas de inclusão	Goes (2014)	Analisou os resultados das políticas de educação especial brasileira, discutindo se o direito à educação garantido pela legislação tem expressão na expansão das oportunidades para alunos com DI
	Lima (2016)	Analisou a história de vida de um adolescente com deficiência intelectual residente em unidade de abrigo institucional

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar, a partir das pesquisas identificadas, um movimento em busca da compreensão das práticas educativas direcionadas aos estudantes com DI desde a implementação das políticas de inclusão escolar, bem como a compreensão de como se organizam os processos escolares e a inserção no mercado de trabalho daqueles estudantes que, com o avanço da idade, encontram-se em níveis mais elevados de escolarização.

Quanto aos estudos que tratam das políticas de inclusão nos Institutos Federais (IF), destaca-se o fato de que as pesquisas representam IF existentes em quase todas as regiões brasileiras⁴. As pesquisas sobre inclusão nos Institutos Federais tiveram como *lócus* de estudo, respectivamente, na região Nordeste, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); na região Norte, o Instituto Federal do Pará (IFPA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM); na região sudeste, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); e na região Sul, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). No quadro 2 apresento uma síntese destes estudos.

⁴ Dentre as pesquisas identificadas, somente a região Centro-Oeste não está representada.

Quadro 2 – Pesquisa preliminar - Descritores: Inclusão, Institutos Federais

Região	Autor	Síntese da pesquisa
Nordeste	Nascimento Filho (2015)	Analizou as barreiras espaciais e arquitetônicas do IFAL com o objetivo de propor adequações para acessibilidade física dos espaços institucionais.
	Silva (2014)	Analizou os impactos do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) na proposta de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior do IFPB. Os estudantes identificaram entraves causados pela existência de barreiras arquitetônicas.
	Ribeiro Júnior (2017)	Analizou as ações de inclusão do IFPB a partir de entrevistas com estudantes com deficiência auditiva, física e visual, que indicaram a ineficiência na gestão para a inclusão, devido aos problemas de acessibilidade.
	Moura (2013)	Analizou as políticas de acesso à Educação Profissional, acessibilidade física, serviços e recursos de apoio à permanência, e suporte à inclusão no mercado de trabalho na Educação Profissional do IFPE, por meio de entrevistas com egressos. Os resultados indicaram incoerência entre as propostas políticas, a acessibilidade física e a formação do professor que implicam condições de permanência destes estudantes.
	Rodrigues (2010)	Analizou ações de inclusão de estudantes com deficiência visual no IFRN. Os resultados indicaram a importância de profissionais e estudantes realizarem ações conjuntas para desenvolver o plano educacional de forma a garantir a efetividade das propostas de inclusão.
	Soares (2015)	Analizou as condições dos NAPNE implantados a partir do Programa TECNEP no IFRN, tendo como base questionários respondidos por 13 (treze) gestores dos núcleos em diferentes <i>campi</i> da instituição. Os gestores destacaram a importância das ações de inclusão desenvolvidas pelo NAPNE, no entanto, as ações têm sido prejudicadas devido à falta de estrutura física e de recursos financeiros, materiais e humanos para desenvolver as ações propostas pelos núcleos.
Norte	Melo (2014)	Analizou o processo de construção das representações sociais de egressos de licenciatura do IFPA sobre sua formação docente com vistas à inclusão. Os resultados revelam a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas, profissionais e institucionais que ainda estão associadas a uma concepção tradicional que leva o docente a não acreditar no potencial de aprendizagem do aluno devido à deficiência.

	Souza, D.P. (2014)	Analisa o Projeto Curupira ⁵ do IFAM, para investigar as políticas públicas de educação e trabalho para pessoas com deficiência e a visibilidade social destas pessoas.
	Freire (2015)	Analisa a contribuição social de dois programas de qualificação profissional para pessoas com deficiência no município de Manaus, dentre os quais o Projeto Curupira, do IFAM.
Sudeste	Zamprognó (2013)	Verificou as ações inclusivas do IFES para as pessoas com deficiência, e outras também consideradas público de ações voltadas para a diversidade. As entrevistas com gestores indicaram a existência de algumas ações e movimentos no sentido da inclusão, porém também identifica algumas dificuldades para efetivá-los.
	Oliveira (2014)	Realizou uma pesquisa com estudantes com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento do IFES para investigar o percurso escolar destes jovens evidenciando que aspectos podem ter contribuído para a compensação sociopsicológica e a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento na vida acadêmica e profissional.
	Carlou (2014)	Analisa as políticas de inclusão do IFRJ a partir da visão dos gestores. Identificou divergências entre a proposta de inclusão colocada pelos gestores e as ações efetivas direcionadas aos estudantes com deficiência.
Sul	Goessler (2016)	Analisa a trajetória escolar de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) matriculados em cursos técnicos de nível médio do IFPR. Os resultados evidenciaram que a não consolidação das políticas de inclusão são a causa do alto índice de evasão escolar, acima de 50%.
	Honnef (2013)	Propôs um estudo para analisar a proposta de trabalho articulado entre professores da educação especial e da educação profissional técnica de nível médio no IFFarroupilha, para tanto realizou trabalhos de intervenção ⁶ e entrevistas com professores de turma regular que lecionavam a um estudante com DI. Os resultados indicaram a importância do trabalho articulado para promover a aprendizagem dos estudantes com NEE na educação profissional, no entanto, indica que o número reduzido de professores da Educação Especial e

⁵O Projeto Curupira desenvolve ações de qualificação profissional, por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), para pessoas com deficiência auditiva, física e visual. Ambas as pesquisas relacionadas ao projeto identificaram a importância deste para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como a contribuição para a autonomia e independência destas pessoas.

⁶Dentre todas as pesquisas apresentadas até o momento, esta é a única em que a pesquisadora é docente com formação em Educação Especial e com atuação específica nesta área em um Instituto Federal.

		o tempo escasso para os trabalhos de articulação entre os docentes podem representar obstáculos para a efetivação desta proposta.
	Accorsi (2016)	Fez uma análise sobre a inclusão de estudantes com DI no ensino superior no IFRS, tendo como foco a mediação docente, que pode funcionar como fator de promoção da aprendizagem do estudante com DI partindo da elaboração de estratégias alternativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.
	Bettin (2013)	Analizou as políticas de inclusão no IFSUL e constatou que esta instituição vem realizando ações sistemáticas com o intuito de promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, apesar das dificuldades e grandes desafios.
	Pereira (2016)	Analizou as ações do corpo docente do IFSUL para atender demanda expressiva de estudantes com deficiência e a transposição de suas lacunas de formação específica para proporcionar oportunidades de aprendizagem a estes estudantes. Os resultados indicam a fragilidade na formação dos professores, uma vez que a questão da inclusão é abordada de forma fragmentada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar o fato de que as pesquisas realizadas nos IF localizados na região Nordeste tiveram como principais destaques as questões de acessibilidade física, além disso em nenhuma das pesquisas identificadas houve a indicação de participação de estudantes com DI. Na região Norte, percebeu-se o destaque para cursos profissionalizantes, no entanto, considerando a modalidade de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o público ao qual se destina, leva a acreditar na necessidade de desenvolver ações mais específicas para garantir o acesso de estudantes aos cursos regulares nos IF. As pesquisas desenvolvidas na região Sudeste possibilitam a percepção de divergências entre as políticas inclusivas e as ações que efetivamente são constituídas nas instituições. Quanto aos estudos desenvolvidos na região Sul, cabe destaque à diversidade, desde pesquisas baseadas nos dados censitários que permitem a compreensão da discrepância entre o acesso e a permanência nas instituições federais de ensino, a propostas que apresentam perspectivas de intervenção para a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, com o trabalho articulado entre professores e a mediação docente.

Este levantamento permitiu-me verificar dois aspectos distintos e relevantes para esta pesquisa. Dentre as pesquisas que tratam da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, identificadas no primeiro conjunto de descritores, apesar de os estudos apresentarem olhares sobre diferentes níveis e modalidades de ensino, a educação profissional ainda representava um campo a ser explorado. Outro aspecto é que, nas pesquisas que tiveram um IF como lócus de investigação, há possibilidade de aprofundamento de alguns dos estudos apresentados a partir de um novo recorte de pesquisa.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido buscou articular os conceitos de deficiência intelectual, escolarização e educação profissional, a partir de um estudo de caso, que teve como fontes de evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da educação, das diferentes carreiras profissionais que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *campus Caxias do Sul*. Dessa forma, a seguinte pergunta foi norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa:

Como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio?

Para orientar esta pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.

Os objetivos específicos orientadores desta pesquisa são: (a) Analisar a política institucional de inclusão para pessoas com deficiência; (b) Investigar ações didáticas e técnico-pedagógicas que viabilizem a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em cursos técnicos integrados ao ensino médio; (c) Analisar o trabalho docente e técnico-administrativo, e a possível colaboração entre os trabalhos destas duas categorias profissionais, no processo de escolarização de um estudante com deficiência intelectual.

Para responder à pergunta norteadora da pesquisa e apresentar resultados aos objetivos propostos, apresento a estrutura da dissertação que foi tecida ao longo deste período de pesquisa. Ao todo são apresentados 8 (oito) capítulos, iniciando por esta Introdução. Os capítulos intitulados *A inclusão escolar de pessoas com*

deficiência, A deficiência intelectual face às políticas de inclusão, Escolarização: contribuições da teoria histórico-cultural e A educação profissional no Brasil apresentam os aspectos teóricos que sustentam esta pesquisa, permitindo uma revisão teórica dos conceitos de deficiência intelectual, educação profissional, escolarização e inclusão. Na sequência, apresento um capítulo com o *Percurso metodológico* escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, e no qual é possível observar os procedimentos para a construção e análise dos dados, que levaram às categorias emergentes nesta pesquisa. No capítulo seguinte, apresento os *Resultados e discussão*, a partir das categorias *Política de inclusão Institucional e Movimentos do processo de escolarização* que emergiram das análises dos dados. Na sequência, apresento as *Considerações finais* deste estudo, com as reflexões que teço a partir dos resultados apresentados.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A inclusão escolar tem sido uma pauta recorrente nas discussões sobre educação nas últimas décadas, e, no Brasil, desde a década de 1990 as políticas educacionais presentes na legislação brasileira têm causado mudanças na organização das escolas que precisam se adaptar em termos estruturais e pedagógicos para receber estudantes que, anteriormente, eram direcionados a escolas especiais.

Fazendo inicialmente uma análise histórica, cabe observar que as pessoas com deficiência foram por um longo período excluídas da sociedade em razão dos fatores culturais, econômicos, políticos e sociais que determinavam as relações de inclusão e exclusão (REZENDE *et al.*, 2013; SONZA *et al.*, 2015). Sonza *et al.* (2015) salientam que as perspectivas em relação às pessoas com deficiência começaram a mudar a partir do Renascimento, e a Revolução Industrial propiciou os primeiros inventos - cadeira de rodas, próteses, etc - para viabilizar a atividade laboral, período este que também marcou o início de atividades de reabilitação e de ensino para pessoas com deficiência, até então excluídas e marginalizadas por apresentarem limitações físicas, sensoriais ou intelectuais, que as colocavam como diferentes frente a um perfil de normalidade⁷ imposto pela sociedade.

O ensino de pessoas com deficiência baseou-se em diferentes paradigmas: a institucionalização que, até a década de 1950, previa a retirada dessas pessoas de suas comunidades para viverem enclausuradas em instituições residenciais ou escolas especiais; a normalização/ integração que, entre as décadas de 1960 e 1980, possibilitou a integração das pessoas com deficiência no seio da sociedade, desde que moldadas aos padrões considerados normais, função sob responsabilidade de escolas especiais, entidades assistenciais e centros de reabilitação; e a inclusão, a partir da década de 1980, resultante da luta mundial pelos direitos das pessoas com deficiência, que busca respeitar e valorizar as diferenças, além de propor

⁷ Normalidade neste contexto é entendido como a ausência de qualquer tipo de deficiência.

modificações na sociedade de modo a tornar os espaços, produtos e processos disponíveis e acessíveis a todos (SONZA *et al.*, 2015).

Os marcos temporais indicados não apresentam, entretanto, períodos uniformes, pois os diferentes paradigmas educacionais voltados às pessoas com deficiência tiveram seus movimentos em cada país de acordo com as implementações de políticas educacionais, que tiveram influência de questões econômicas e políticas, além dos movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, que tensionaram por mudanças sociais em prol da inclusão.

Stainback e Stainback (1999) demonstram que, até chegar ao modelo de inclusão, as condições econômicas eram a base para o controle e exclusão das pessoas que não se encaixavam no padrão de sociedade almejado nos Estados Unidos da América. Conforme esses autores, a segregação apresentou força entre os séculos XIX e XX, período de intensas mudanças da base econômica daquele país, transição entre o modelo de produção agrícola para o de produção industrial, momento no qual o controle dos estudantes com deficiência em instituições segregadas representava uma forma de retirar do ambiente escolar os obstáculos para o tranquilo funcionamento dos espaços destinados à formação da força de trabalho alfabetizada e disciplinada.

Mittler (2003), por sua vez, apresenta as iniciativas europeias de inclusão escolar, com ênfase no processo e desafio de inclusão de pessoas com deficiência em escolas do Reino Unido. O referido autor também aborda como se deu o processo de inclusão em escolas da Itália que, de forma ideológica, impôs a educação compulsória de todas as crianças no sistema regular de ensino, fenômeno este que não ocorreu sem controvérsias, marcando um período na educação italiana conhecido como integração selvagem.

Os modelos norte-americano e europeu apresentados marcam momentos históricos de sistemas educacionais que informam como a prática dos paradigmas educacionais, segregação, integração e inclusão, se deram em diferentes países.

Os diversos movimentos sociais ocorridos no mundo e as políticas mundiais, das quais o Brasil é signatário, refletiram nas políticas nacionais, resultando em documentos legais⁸ que ao longo das últimas duas décadas passaram a prever o

⁸ BRASIL, 1996, 2001, 2008a, 2008b, 2011, 2015.

acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial⁹ preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais.

Esse movimento mundial teve alguns marcos históricos importantes: em 1990, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia, durante reunião da UNESCO, aprovou objetivos da Educação para Todos. Em 1994, em Salamanca – Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade produziu o documento conhecido como Declaração de Salamanca que estabelece os princípios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (PIMENTEL, 2012, p. 35).

Contudo, conforme ressalta Pimentel (2012), estas ações ainda são insuficientes para desconstruir os obstáculos materiais e simbólicos que as pessoas com deficiência enfrentaram durante séculos.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), o Censo Escolar da Educação Básica 2017 registrou no Brasil a matrícula de 896.809 estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD)¹⁰ ou altas habilidades/ superdotação incluídos em classes regulares de escolas de Educação Básica, em contraponto a 169.637 matrículas em escolas ou classes exclusivas de educação especial. Apesar dos números significativos, cabe questionar o alcance das políticas de educação a este público, pois considerando os dados do Censo Demográfico 2010 (2011), no referido ano 4.292.705 crianças e adolescentes em idade escolar¹¹ foram declaradas como pessoas com deficiência. Este questionamento vai ao encontro da efetividade de outras ações políticas, como a mais recente Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, que ao dispor sobre os direitos das pessoas com deficiência, destaca

⁹ Público-alvo da educação especial entendido como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

¹⁰ No ano de 2013, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, houve uma mudança de terminologia, passando os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) a ser nominados de Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, devido à presença da terminologia anteriormente utilizada, tanto na legislação brasileira, quanto nos relatórios de pesquisas censitárias, este trabalho utilizará o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

¹¹ Foram considerados os dados de pessoas declaradas com pelo menos um dos tipos das deficiências investigadas (auditiva, visual, motora, mental/intelectual), considerando as faixas etárias: 5 a 9 anos; 10 a 14 anos; 15 a 17 anos.

em seu artigo 28, inciso I, a incumbência do poder público em assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p.4).

Diante da situação jurídica que proporciona o direito à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas inclusivas, cabe questionar como se dá o processo não apenas do acesso, mas também de permanência, participação e aprendizagem, para que o processo de escolarização amplie a participação dessas pessoas na sociedade. Conforme destaca FREITAS (2009, p.227)

[...] no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em educação especial, pelo contrário, reconhece-se que, em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade.

Diante do discurso de inclusão, de direito à participação na sociedade, que inicia na família, acompanha o indivíduo em toda a sua vida escolar, e chega aos espaços de trabalho, colocamos em questão como as pessoas com deficiência têm efetivado o direito de qualificação profissional. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se constitui como uma etapa da educação básica que, para além da formação geral do ensino médio, poderá preparar o educando para o exercício de formações técnicas. A habilitação profissional prevista nesta etapa de ensino vem ao encontro de uma das finalidades da educação brasileira, a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência em cursos de Educação Profissional, Manica e Caliman (2015) destacam a contradição ainda existente no sistema educacional, uma vez que, no caso das pessoas adultas com deficiência, a inviabilidade de inclusão em classes regulares as levam a buscar outras alternativas para capacitação, que envolva aquisição de conhecimentos e escolaridade necessários ao ingresso no mercado de trabalho. No entanto, a escola profissionalizante, que seria uma alternativa para estes estudantes, também fica

limitada a este processo de inclusão devido à ausência do pré-requisito de escolaridade exigido para o ingresso na educação profissional, ou, em ocorrendo a inclusão em classe regular, o risco da frustração do estudante com deficiência pela dificuldade de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Os estudos realizados até o momento me permitiram perceber que os tensionamentos existentes entre a proposta política e as práticas existentes nos ambientes escolares ainda são significativos e suscitam dúvidas quanto à efetividade da inclusão escolar no que se refere aos aspectos de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

2.2 O PERCURSO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Para pensar a educação inclusiva no Brasil, é necessário analisar o contexto histórico e as políticas públicas de educação que delinearão a oferta educacional para pessoas com deficiência no país, bem como as influências de propostas educacionais advindas de outros países.

As primeiras ações educativas destinadas a pessoas com deficiência no Brasil têm início no século XIX, com ações pontuais no âmbito público e privado, baseadas no paradigma da institucionalização, seguindo a tendência dos processos que eram desenvolvidos na Europa. Conforme Aranha (2001), esse paradigma caracterizou-se pela segregação das pessoas com deficiência em instituições residenciais ou escolas especiais, frequentemente localizadas longe das comunidades de origem, o que resultava no isolamento dessas pessoas, sob o pretexto de proteção, tratamento ou educação.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, que foram criados e mantidos pelo governo imperial, marcou o início das ações em prol da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Com as mudanças políticas ocorridas no Brasil, essas instituições foram mantidas pelo governo federal e receberam novas denominações, atualmente, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, respectivamente. Além disso, outras ações de natureza pública e privada também tiveram início no final do século XIX (JANNUZZI, 2017).

Jannuzzi (2017) salienta que, nesse período, as ações eram fundamentadas em duas vertentes: a médico-pedagógica, influenciada pelo trabalho dos médicos que atuavam diretamente nos tratamentos terapêuticos bem como pelas propostas dos serviços de higiene e saúde; e a psicopedagógica, baseadas nos serviços de psicologia que, à época, desenvolviam pesquisas experimentais fundamentadas nos testes psicométricos. Ambas as vertentes desenvolviam ações que justificavam a segregação das pessoas com deficiência dos espaços sociais.

Até a primeira metade do século XX, a institucionalização permaneceu como principal destino das pessoas com deficiência, entretanto, esse modelo passou a ser questionado por não dar respostas efetivas à melhoria de vida das pessoas com deficiência. O sistema político-econômico considerava a institucionalização um sistema de alto custo, ao manter as pessoas segregadas e na improdutividade; a sociedade ocidental passou a refletir e criticar questões relacionadas aos direitos humanos; e a academia e diferentes categorias profissionais também apresentaram críticas às ações e resultados negativos apresentados pelos processos de institucionalização, dentre os quais os distúrbios de personalidade (baixa autoestima, desmotivação para a vida, desamparo aprendido e distúrbios sexuais) (ARANHA, 2001).

Associados a essas críticas, os novos movimentos educacionais que se espalharam pelo mundo apresentaram propostas educativas diferenciadas que tiveram seu impacto também nas propostas de educação para pessoas com deficiência. Mendes (2010) destaca que, no início do século XX, as políticas educacionais brasileiras receberam influência do movimento escola nova e que os ativistas desse movimento defendiam as reformas educacionais enquanto políticas de desenvolvimento do país, bem como a educação como direito de todos. Dessa forma pregavam que era necessário constituir um sistema educacional estatal, público, laico e gratuito para combater as desigualdades sociais.

No entanto, a despeito das propostas de redução das desigualdades sociais, as ações que acompanharam esse movimento contribuíram para a exclusão dos estudantes que não se enquadravam aos padrões de exigência das escolas de ensino regular, uma vez que as práticas, “ao enfatizar características individuais, a proposição do ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual”, justificavam o encaminhamento

desses estudantes para instituições segregadas (CUNHA, 1988, *apud*, MENDES, 2010, p.97).

Cabe destacar que, até o início do século XX, o acesso à educação ainda era restrito a uma pequena parcela da população brasileira. Na medida em que os sistemas educacionais foram sendo organizados, passaram a caracterizar a dualidade da proposta educacional brasileira: de um lado uma escola pensada para a elite, de outro lado uma escola para a classe popular (MENDES, 2010).

A partir da década de 1960, com as grandes críticas apresentadas à ineficácia da institucionalização, as propostas para a educação de pessoas com deficiência em diferentes países foram traçadas a partir da normalização. Essa proposta foi pautada no paradigma de serviços que seriam ofertados com o intuito de garantir às pessoas com deficiência uma vida mais próxima possível do perfil considerado normal pela sociedade e que lhes possibilitassem serem integradas à sociedade. Nesse momento começam a se fortalecer os movimentos de lutas em defesa das pessoas com deficiência que, com o intuito de garantir a participação dessas pessoas na sociedade, também possibilitam o surgimento de novas instituições, que passaram a fornecer os serviços necessários às pessoas com deficiência. Na educação, as escolas e classes especiais representaram esse novo modelo de instituição, que tinha como responsabilidade preparar os estudantes com deficiência para serem integrados aos ambientes educativos do sistema regular de ensino (ARANHA, 2001; MENDES, 2006).

No Brasil, esse período coincide com o fortalecimento da iniciativa privada, por meio de instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Essas instituições passaram a preencher a lacuna gerada pela omissão governamental na educação pública, por meio das parcerias firmadas que garantiam a essas instituições o financiamento com recursos da assistência social, exonerando, assim, o Estado de sua responsabilidade (MENDES, 2010).

Cabe destacar que em 1961 foi promulgada, no Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961, com dois artigos que previam a “educação de excepcionais”, a ser enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integração desses com a comunidade e o financiamento das ações desenvolvidas pela iniciativa privada que fossem consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação (BRASIL, 1961).

Nas escolas, as mudanças com vistas à integração das pessoas com deficiência foram evidenciadas principalmente a partir da década de 1970, quando as matrículas desses estudantes passaram a ser aceitas nas escolas regulares, fossem elas em classes comuns ou classes especiais. No Brasil, foi dada maior ênfase à educação especial nesse período, devido ao aumento de documentos normativos, instituições, associações, fomento e envolvimento do poder público. (MENDES, 2006, 2010).

Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a educação especial, enquanto face da política pública de educação no Brasil, implementada a partir da década de 1970, foi organizada a partir dos princípios da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, dando início ao modelo educacional que passou a indicar o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência. Todavia, a referida proposta não apresentou resultados práticos, uma vez que a educação especial se constituiu como um serviço paralelo, pautado em métodos clínicos e currículos próprios de ensino. Além disso, o ingresso das pessoas com deficiência na escola não se efetivou, e continuaram a receber atendimento em instituições privadas.

Os documentos normativos publicados nesse período apresentaram avanços quanto à regulamentação da educação especial, a exemplo do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974); dos pareceres do Conselho Federal de Educação de 1972 e de 1974; do Decreto 72.425/1973 que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), órgão federal responsável pela expansão e melhoria de atendimento aos excepcionais. No entanto, a LDBEN publicada em 1971 apresentou um retrocesso, em comparação ao documento publicado em 1961, uma vez que retirou a previsão da educação especial do sistema geral de educação e definiu, dentre o público-alvo da educação especial, além dos estudantes com deficiência física e mental, aqueles que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados. Fator esse que associou a educação especial diretamente aos problemas de fracasso escolar (MENDES, 2010).

Michels (2002), ao analisar a proposta educacional da educação especial na década de 1990, destaca que a proposta da integração ainda era colocada, à época, como a essência do ensino para as pessoas com deficiência, em que a função do Estado está em regulamentar as políticas que, por seu turno, são executadas,

essencialmente, pelas instituições especializadas pertencentes a associações privado-assistenciais, de caráter filantrópico. Essa proposta foi reiterada em documentos oficiais publicados pelo MEC, mesmo após a proposição da nova terminologia, inclusão, que já era alvo de debate em todo o mundo desde a década de 1980.

Algumas críticas ao modelo de educação especial desenvolvido no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990 estão pautadas em: 1. Relação feita entre a educação especial e o fracasso escolar do ensino regular, uma vez que as vagas da educação especial eram preenchidas, em parte, por estudantes pobres e com histórico de repetência no ensino, que, inicialmente matriculados na rede regular de ensino, tinham como destino as classes ou escolas especiais; 2. Ensino baseado na deficiência do aluno, apresentando propostas que não favoreciam o aprendizado e ainda resultavam na infantilização do estudante; 3. As classes e escolas especiais estavam constituídas enquanto espaços de segregação educacional, legitimando a exclusão e a discriminação social, o que tornava a educação especial, em um dispositivo de intensa seletividade social na escola pública de primeiro grau; 4. A ineficácia do *continuum* de serviços (serviços itinerantes, classes de recursos e classe hospitalares) que, apesar de constarem nas previsões legais, raramente eram encontrados na realidade brasileira; 5. Ambiguidade quanto à responsabilização da educação especial, enquanto o Governo Federal traça as diretrizes políticas para a integração, a responsabilidade pela implementação fica a cargo dos governos estaduais, municipais e, essencialmente, das organizações da sociedade civil (MICHELS, 2002; MENDES, 2010).

A proposta de integração escolar não atendeu às expectativas daqueles que se vincularam aos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que a transição de uma classe mais segregada para outra mais integrada dependia exclusivamente do progresso do estudante e algumas políticas de integração se constituíram efetivamente em proposta de segregação total ou parcial dos estudantes (MENDES, 2006).

Aranha (2001), por seu turno, destaca as dificuldades apresentadas nas tentativas de normalização das pessoas com deficiência, uma vez que nem todas conseguiam desenvolver uma vida independente e produtiva, devido ao grau de comprometimento. Além disso, a proposta de normalização desqualificava as

condições humanas e sociais da pessoa com deficiência, uma vez que tratava como padrão de normalidade, que deveria ser atingido pela pessoa com deficiência, aquele apresentado pela pessoa sem deficiência.

Como reação aos aspectos negativos oriundos da normalização, novos debates se instauraram e buscaram uma nova proposta que respeitasse a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, independentemente de sua condição e grau de comprometimento. Nesse momento histórico começa a haver um processo de transição entre a integração e uma nova proposta, a inclusão, que não limita seu investimento na preparação do indivíduo, mas busca também criar condições imediatas de garantia de acesso e de participação da pessoa com deficiência na comunidade, provendo suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001).

Para Aranha (2001, p.19), o Paradigma de Suporte, “caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”, favoreceu a inclusão social, enquanto

processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado (ARANHA, 2001, p.19).

Diante disso, a educação inclusiva surgiu, a partir da década de 1990, como o mais recente paradigma educacional. Desde a sua origem, esse paradigma apresenta divergências teóricas e conceituais. Ainscow (2009) apresenta seis propostas de educação inclusiva que são discutidas por diferentes linhas teóricas: 1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; 2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; 4. Inclusão como forma de promover escola para todos; 5. Inclusão como educação para todos; 6. Inclusão como uma abordagem de princípios à educação.

Mendes (2006) apresenta a influência de duas propostas de inclusão desenvolvidas nos Estados Unidos: 1. Inclusão escolar, em que os estudantes com deficiência seriam incluídos nas escolas regulares, sem desconsiderar os serviços

especiais necessários, havendo assim uma proposta de articulação entre ensino regular e educação especial. Nessa proposta, haveria a possibilidade de o estudante com deficiência ser atendido pelos serviços especializados, dependendo do grau de severidade da deficiência; 2. Inclusão total, em que todos os estudantes com deficiência seriam incluídos na classe regular, independentemente do grau de severidade da deficiência, não havendo articulação com os serviços especializados oriundos da educação especial. A autora destaca que, no Brasil, as políticas inclusivas tiveram como princípio a proposta de inclusão total.

Dessa forma, a educação inclusiva é colocada enquanto questão de direitos humanos, e prevê a “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Souza, F.F. (2014) destaca que, no Brasil, a educação inclusiva está alinhada com a proposta de universalização do ensino básico, que se apresenta em um contexto mais amplo das políticas sociais ou de redução da pobreza.

O movimento em prol da inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino brasileira se fortaleceu na década de 1980, por meio das reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais que levantaram discussões sobre os direitos sociais nos anos que antecederam a Constituinte e que culminou, na década de 1990, com a proposta de Educação Inclusiva (GLAT; FERNANDES, 2005).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o texto normativo alterou a proposta educativa para as pessoas com deficiência prevista na LDBEN de 1971. A Constituição Federal fez previsão de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹², preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

¹² Sasaki (2005, p.1) apresenta uma análise dos termos utilizados no Brasil em relação às pessoas com deficiência. Estes termos modificam-se ao longo da história, por apresentar significados compatíveis com os valores vigentes na sociedade diante do relacionamento estabelecido com as pessoas com deficiência. O termo “portadores de deficiência”, adotado pela Constituição Federal de 1988, foi utilizado em países de língua portuguesa em um momento histórico que foi marcado pela implementação de novos instrumentos jurídicos no Brasil, dada a promulgação de uma nova Constituição Federal, que influenciou inúmeros outros instrumentos jurídicos produzidos a partir deste momento. Atualmente, no entanto, o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, como observado em legislação mais recente como a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Na década de 1990, foram publicados três importantes documentos que orientaram a educação especial no país: Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (1994); em 1996, a Lei 9.394 – LDBEN; e em 1999, o Decreto 3.298 - Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Apesar de, nesse momento, as discussões sobre a inclusão já serem alvo dos debates internacionais e nacionais, os documentos estavam pautados na proposta da integração escolar, sendo requisito para o ingresso do estudante com deficiência na rede regular de ensino a condição de acompanhar as exigências do ensino regular (PLETSCH, 2014).

No texto da LDBEN, o capítulo V apresenta as informações referentes à educação especial. A referida lei ratifica a proposta de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, porém reforça a proposta de integração no artigo 58. “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, não paginado). Cabe salientar que no texto original da LDBEN, o termo portadores de necessidades especiais foi utilizado para designar os estudantes público-alvo da educação especial. Somente em 2013 nova redação foi dada à LDBEN, definindo como público do AEE os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, não paginado).

O Decreto 3.298/1999, quando trata do Acesso à Educação, no artigo 24, reforça a proposta de integração, além de fazer previsão do fomento ao ensino especial em escolas e instituições especializadas.

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino [...]; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999, p.8).

A educação inclusiva apresentada enquanto conceito base da política pública educacional brasileira, no entanto, tem seu marco já no século XXI, quando em 2001 as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica indicaram que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que

viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p.1).

A educação inclusiva prevista nessa resolução foi se constituindo por intermédio de ações, bem como de outros instrumentos legais e normativos que, nos anos posteriores, fizeram previsão de reestruturação física, financeira, pedagógica e política da educação nacional. Cabe destacar também que, para além das políticas educacionais, o atendimento às pessoas com deficiência foi previsto nas propostas vinculadas às políticas de acessibilidade, assistência social e saúde¹³.

Em 2008, a PNEE-PEI passou a ser a nova referência para garantir o direito à educação de pessoas com deficiência, tendo como objetivo garantir

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008a, p.8)

O ano de 2008 também foi marcado pela publicação do Decreto 6.571/2008, que fomentou a inclusão desses estudantes na rede regular de ensino, por meio da garantia de dupla matrícula. Dessa forma, o recurso financeiro destinado às escolas possibilitaria maior valor às instituições com estudantes incluídos, uma vez que eles seriam duplamente contabilizados, na matrícula do ensino regular e na matrícula do AEE, em que seriam desenvolvidas atividades complementares ou suplementares ao ensino regular. O referido decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que passou a dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Em 2015, o Estatuto da pessoa com deficiência ratificou a proposta de educação em sistemas inclusivos como um direito fundamental das pessoas com deficiência, a ser oferecido “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Desde o início das discussões referentes à educação inclusiva no país, há debates quanto às condições que as escolas brasileiras podem oferecer aos

¹³ Alguns exemplos da legislação promulgada nesse período. 1. Acessibilidade: Lei 10.098, de 19.12.2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; 2. Assistência social: Decreto 6.214, de 26.9.2007 - Regulamenta o Benefício de Prestação Continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso; 3. Saúde: Decreto 7.988, de 17.4.2013 - Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei n.º 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD.

estudantes com deficiência, uma vez que, se considerar as singularidades desse público, a inclusão demanda uma série de adequações do ambiente escolar e das ações pedagógicas para que as ações sejam efetivas. Como salienta Pletsch (2014), a educação inclusiva deve ser compreendida como

[...] um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como de todos os alunos (PLETSCH, 2014, p. 81).

Neste sentido, o debate está pautado na necessidade de as políticas de inclusão, respeitando as necessidades educacionais específicas, garantam, além do acesso e da permanência, condições que proporcionem a autonomia, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (FREITAS, 2009; GLAT, 2014; PLETSCH, 2014; OLIVEIRA; PLETSCH, 2015).

Mittler (2003, p.34) salienta que na inclusão é celebrada a diversidade que tem como base “o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência”, e por esse motivo “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Pletsch (2014), no entanto, observa que no Brasil o discurso da educação inclusiva restringe-se à educação de estudantes atendidos pela educação especial.

Ao tratar desse público, Glat (2014) enfatiza que as transformações necessárias à inclusão passam pela estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola.

Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado (GLAT, 2014, p.15).

Considerando todas as necessidades de transformação requeridas a uma escola que se pretende inclusiva, se faz necessário deixar de lado a visão por vezes ingênua de que a mudança de uma terminologia, conceito, paradigma ou mesmo a promulgação de um novo instrumento legal apresente imediatamente os resultados esperados de uma educação para todos.

Glat (2014, p.16) salienta que os sujeitos com necessidades educacionais especiais incluídos nesse termo, “todos”, precisam ter as suas necessidades atendidas “para que sua experiência escolar seja impulsionadora de desenvolvimento e aprendizagem, e não resulte em fracasso escolar”.

Nesse aspecto, Pletsch (2014, p.59) apresenta uma crítica ao “desmonte do *continuum* de serviços historicamente oferecidos pela Educação Especial” baseado na relação entre o alto custo desse sistema em contraponto à redução dos gastos com educação pensada dentro de um sistema educacional inclusivo.

Mendes (2006, p.400) alertou para o efeito negativo da proposta do MEC que apresentava a inclusão total como fundamento para a política educacional brasileira, uma vez que a inclusão poderia se tornar atrativa muito mais por representar um baixo custo, justificado tanto pelo encerramento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto pela diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas.

Baptista (2009), Mendes (2006) e Pletsch (2014) ressaltam a necessidade de ampliação do financiamento do ensino público para que a escola possa se adequar às novas políticas e garantir condições de aprendizagem a todos os estudantes, sejam eles público-alvo da educação especial ou não.

Essa condição, entretanto, parece ainda não ter sido proporcionada às escolas que atendem aos estudantes da PNEE-PEI. Bisol, Pegorini e Valentini (2017) advertem que estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento estão tendo acesso ao ensino em escolas da rede regular independentemente das condições financeiras e de recursos humanos disponíveis nessas instituições, ficando a proposta de inclusão limitada ao discurso.

Talvez a escola esteja se tornando um lugar possível para as diferenças, ao menos em nível discursivo. Concretamente, matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e, muito menos, de aprendizagem. Alunos com deficiências e outros transtornos do desenvolvimento estão sendo matriculados nas redes regulares de ensino, mesmo que estas apresentem recursos humanos e financeiros escassos (BISOL, PEGORINI E VALENTINI, 2017, p.97).

Apesar de os instrumentos normativos estabelecerem propostas inclusivas, a forma como essas políticas chegam e se efetivam nas escolas ficam limitadas pelas condições reais existentes no ambiente escolar.

Mendes (2010) destaca que a educação de crianças e jovens com deficiência está baseada em um sistema dual, lembrando o que acontecia com a educação brasileira no início do século XX. De um lado a presença de um sistema de assistencialismo filantrópico, financiado por várias instâncias do poder público, e do outro um debilitado sistema educacional que passa a ter a obrigação de garantir o acesso desses estudantes no sistema regular de ensino.

A partir da análise sobre as políticas e práticas educativas direcionadas às pessoas com deficiência é possível perceber como o caminho para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino tem sido trilhado em um percurso sinuoso. Aranha (2001) e Glat (2005) ressaltam a coexistência dos diferentes modelos e paradigmas nas redes de educação brasileira e, devido à carência de condições institucionais que inviabilizem a efetivação da inclusão em inúmeras escolas, a política de educação inclusiva ainda não está plenamente difundida e compartilhada. Dessa forma, a implementação de uma nova proposta, seja pela difusão de novas teorias, conceitos ou mesmo pela promulgação de um novo instrumento normativo, não altera por completo as práticas pedagógicas que se constituíram ao longo dos anos.

No próximo capítulo, apresentarei uma discussão sobre o conceito de deficiência intelectual e as políticas de inclusão voltadas para esse público.

3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FACE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Considerando as singularidades que possam ser apresentadas pelos estudantes incluídos no ensino regular, passo a analisar o conceito de deficiência intelectual, considerando o recorte proposto para esta pesquisa.

Segundo Pletsch (2014), diferentes áreas (educação, psicologia, neurologia, sociologia e antropologia) se envolveram na tentativa de conceituar essa deficiência¹⁴ e os termos utilizados tiveram influência direta do saber médico. No século XIX utilizou-se o termo idiotia; durante o século XX, foram utilizados os termos debilidade mental e infradotação, imbecilidade e retardo mental (com níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/ cognitivo.

Conforme Silva (2016), as mudanças de terminologia ao longo da história foram influenciadas inicialmente pelas concepções biológica e psicológica. A concepção biológica estava relacionada a aspectos orgânicos e funcionais, de natureza congênita ou adquirida, e indicava serem imutáveis as condições intelectuais. A concepção psicológica, por seu turno, foi influenciada pelos testes psicométricos propostos por Binet e Simon, que objetivavam aferir os níveis de inteligência e diagnosticar os alunos que, não apresentando traços físicos de “idiotia”, apresentavam “desvios de normalidade”.

Rossato e Leonardo (2011) alertam para o teor ideológico que sustentam os rótulos e estigmas direcionados às pessoas que não condizem com os padrões estipulados pela sociedade.

[...] o contexto histórico-cultural e econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, um problema para a sociedade. Por isso será o grupo social que irá estabelecer quais os *desconcertos* que poderão ser considerados como prejudiciais ou como vantajosos, ou ainda, quais os que poderão provocar depreciação ou valorização do ser humano (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 71, grifo no original).

¹⁴ Os estudos realizados pela autora são anteriores à proposta da terminologia Deficiência Intelectual apresentada pela AAIDD, dessa forma apresentam a terminologia Deficiência Mental.

Silva (2016) ressalta que as terminologias utilizadas no início do século XX passaram a ser questionadas a partir da década de 1930, devido à incurabilidade e à consequente condenação social que se associavam ao diagnóstico.

Os estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Associação Americana sobre Retardo Mental (AAMR) passam a propor novas terminologias e conceitos a partir da década de 1950, de forma a reduzir a estigmatização que se vinculava à pessoa com DI nesse período (SILVA, 2016). Ao longo de sua história, essa associação publicou manuais com esclarecimentos sobre o conceito e diretrizes para definir, diagnosticar e classificar as pessoas com deficiência intelectual. Em 2007, a associação alterou sua nomenclatura para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

O quadro 3 sintetiza as mudanças de terminologia e conceitos a partir da segunda metade do século XX, que representam o histórico do conceito de deficiência intelectual.

Quadro 3 – Deficiência intelectual: o percurso para elaboração de um conceito

ANO	MUDANÇAS PROPOSTAS
Década de 1950	A AAMR propõe a substituição do termo “debilidade mental” por “retardo mental”
1954	A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda o uso do “termo “retardo mental” para aqueles casos relacionados a causas orgânicas e “deficiência mental” para os casos relacionados a fatores ambientais. Recomenda também a substituição dos termos “idiota”, “imbecil” e “débil mental”, para as categorias “leve, moderado, severo e profundo” (SILVA, 2016, p.45)
1959	A AAMR define retardo mental como “[...] um funcionamento subnormal que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado com déficit no comportamento adaptativo” (HEBER, 1959, p. 43, <i>apud</i> , SILVA, 2016)
1973	A AAMR define retardo mental como um “funcionamento intelectual significativo abaixo da média, originado no período de desenvolvimento contendo déficits no comportamento adaptativo” (GROSSMAN, 1973, p. 14, <i>apud</i> SILVA, 2016).
1992	A AAMR define retardo mental como uma “substancial limitação no funcionamento presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concorrentemente com limitações relacionadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso de comunidade, autodireção, saúde e segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e trabalho. O

	retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos.” (AAMR, 1992, p. 30, <i>apud</i> SILVA, 2016).
1995	A Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta pela primeira vez o termo deficiência intelectual ao promover, em Nova York, o simpósio “Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento”
2002	A AAMR define retardo mental como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifestam em habilidades práticas, sociais e conceituais. Esta incapacidade começa antes dos 18 anos” (AAMR, 2002, p. 24, <i>apud</i> SILVA, 2016)
2004	A Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, promovida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) dá visibilidade ao termo Deficiência Intelectual
2007	Mudança de denominação da AAMR, que passa a ser Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD
2010	A AAIDD apresenta sua definição para Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2010, a AAIDD definiu a deficiência intelectual como

incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010, *apud*, SILVA, 2016, p.48).

Esse quadro histórico demonstra que mesmo entre os pesquisadores que se detiveram nos estudos sobre a DI ao longo da história houve dificuldade em chegar a uma terminologia e a um conceito, que possivelmente não são definitivos, devido à complexidade que essa deficiência representa. Valentini, Gomes e Bisol (2016, p. 125) ressaltam a “impossibilidade de traduzir, em uma única definição, as diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas pelos sujeitos com deficiência intelectual”.

Veltrone e Mendes (2012, p.363,364) analisaram como um fator comum entre as diferentes definições e terminologias que, no decorrer da história, foram atribuídas ao que hoje é denominado de deficiência intelectual “uma condição que nem sempre é identificada num primeiro momento e acaba estando ligada a um déficit do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes.” Nesse contexto, cabe observar que a pessoa com deficiência intelectual pode ter uma diferente relação

entre seus pares a partir do contexto em que se encontra. Se pensar no contexto escolar, em que alguns aspectos são valorizados pela forma como se organiza o processo de formação dos estudantes (a idade em que se espera que o estudante esteja alfabetizado, a série em que determinados conteúdos estão previstos no currículo, a relação idade-série previstos para cada etapa de conclusão de um nível de ensino, etc.) a observação da deficiência intelectual pode ser intensificada em determinados momentos e, se o processo de escolarização estiver pautado em uma comparação com outros estudantes que não apresentam essa deficiência, o olhar para o estudante com DI pode restar a partir do aspecto da existência de um déficit, daquilo que falta para que ele atenda às mesmas condições dos demais estudantes.

A realidade nos ambientes escolares indica a incompreensão, por parte dos educadores, do conceito de DI e das práticas pedagógicas a serem direcionadas aos estudantes (PLETSCH; GLAT, 2012; SILVA, 2016). Além disso, as limitações relacionadas ao funcionamento intelectual são percebidas como obstáculo para a inclusão das pessoas com DI, uma vez que “olhares tradicionais e métodos de ensino que não auxiliam professores e estudantes a ultrapassar as barreiras da falha, da perda, do limite ” reforçam as dificuldades e o fracasso desses estudantes diante da proposta pedagógica do ensino regular (VALENTINI; GOMES; BISOL, 2016, p. 127).

Valentini, Gomes e Bisol (2016, p. 138) destacam “que a prática educacional inclusiva implica no entendimento dessa concepção para além da compreensão das características da deficiência intelectual e convoca a acolher a diversidade das experiências de aprender”. Nesse sentido, Pletsch e Glat (2012) alertam para as práticas segregadoras que efetivamente ocorrem no ambiente escolar, a despeito das propostas políticas, uma vez que os estudantes com deficiência ainda recebem o rótulo de aluno da educação especial e vivenciam um processo de escolarização paralelo, com baixas perspectivas de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão.

Pletsch e Glat (2012) ressaltam a necessidade de ressignificação da escola para que as políticas de inclusão escolar sejam efetivadas, já que o momento de mudança na política educacional não está marcado apenas pela inserção dos alunos da educação especial, dentre eles os alunos com DI, na escola regular, mas também pela complexidade do próprio sistema regular de ensino que, dentre as dificuldades marcantes, apresenta um número significativo de alunos com dificuldade no processo de alfabetização, além dos analfabetos funcionais.

Cabe ressaltar também, as contradições existentes no ambiente escolar para a efetivação da inclusão dos estudantes com DI, que necessitam apresentar diagnóstico clínico para ter garantido o atendimento no AEE.

No que tange à avaliação de alunos com déficit cognitivo, [...] a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. O diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais, apesar de as diretrizes normativas oficiais pregarem a “avaliação educacional”. [...] Tendo como referencial a concepção clínica de avaliação, certamente as práticas pedagógicas não serão positivas para o processo de aprendizagem, uma vez que focalizam na deficiência e não no processo educacional no qual esse aluno está inserido (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 201).

A Nota Técnica nº4/2014¹⁵ assegura aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação o direito à matrícula no AEE independentemente da apresentação de diagnóstico clínico (laudo), sendo responsabilidade do professor do AEE a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado para assegurar o atendimento pedagógico (BRASIL, 2014). No entanto, considerando a recente orientação e o fato de que nem todas as escolas dispõem de professores de atendimento educacional especializado e/ou de salas de recursos multifuncionais questiona-se se a referida orientação apresenta resultados efetivos para o atendimento desses estudantes, ou somente são utilizados para registro dos dados do Censo Escolar.

Quanto às atividades desenvolvidas na sala de aula regular, Pletsch e Glat (2012) e Pletsch (2014) alertam para o fato de a supervalorização das habilidades intelectuais ser uma barreira à inclusão dos estudantes com DI, uma vez que há entre professores a ideia de que esses estudantes são incapazes de aprender. Dessa forma, as práticas pedagógicas tendem a ser pautadas no déficit causado pela DI, e se preocupam apenas com a facilitação das atividades ou o desenvolvimento de tarefas de baixa complexidade e essencialmente concretas, não colaborando com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória e o

¹⁵ Nota técnica emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, DPEE/ SECADI/ MEC.

pensamento abstrato¹⁶. Essas práticas desestimulam o aprendizado e reforçam ainda mais a deficiência que, nesse contexto, não pode ser entendida somente pelo viés biológico, mas também pela relação com os aspectos socioculturais presentes na vida do estudante com DI, bem como pelas relações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Rossato e Leonardo (2011) defendem que o processo educativo deve ir na contramão das concepções que se fundamentam no déficit e se pautar na capacidade e possibilidade de desenvolvimento do estudante com DI.

o processo de ensino-aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, etc.), e não de simples adequação e conformismo com sua deficiência. Deste modo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência devemos conduzi-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um mundo de segregação, de negação. É preciso fazer movimentar seu desenvolvimento, e para tanto as atividades escolares não devem ser apenas de adaptação às insuficiências desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p.84).

Pletsch e Glat (2012, p.203) defendem que, para que as políticas inclusivas sejam efetivas, é preciso ir além dos textos das políticas públicas que sugerem a reestruturação de práticas e/ou ajustes curriculares.

[...] é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

É importante ampliar os investimentos pedagógicos para maximizar os potenciais de aprendizagem desses alunos, tendo o cuidado para não os rotular e nem os deixar à margem dos processos educativos (PLETSCH; GLAT, 2012). Nos estudos realizados por essas autoras, ficou evidente a precariedade do ensino e das estratégias avaliativas direcionados aos estudantes com DI.

Para Rossato e Leonardo (2011), os profissionais da escola não têm uma compreensão clara dos princípios da inclusão escolar e direcionam suas ações

¹⁶ O desenvolvimento das funções psicológicas superiores relaciona-se à transformação de uma atividade externa em atividade interna, que tem seu início por meio de um processo interpessoal e, ao longo do desenvolvimento, da combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica, torna-se um processo intrapessoal. (VIGOTSKI, 1998a)

somente aos processos de socialização e aos cuidados do estudante com DI, desconsiderando as demais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante no processo de escolarização.

[...] empreendemos caminhadas na contramão do processo de desenvolvimento e de humanização desses alunos. Se não lhes são creditadas possibilidades de aprendizagem escolar e ao mesmo tempo não lhes são proporcionadas oportunidades de apropriação do conhecimento sistematizado, científico, serão facilmente encontradas evidências de que esses alunos realmente não aprendem (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 83).

Valentini, Gomes e Bisol (2016, p. 131), no entanto, destacam em sua pesquisa a existência de iniciativas e experiências facilitadoras, que têm possibilitado caminhos possíveis para a prática docente e a inclusão de estudantes com DI nas escolas de ensino regular. As autoras evidenciam que a aceitação da diversidade apresenta a “perspectiva de acolhimento, da diversidade e da diferença como pressupostos fundamentais das formações e práticas inclusivas”. Além disso, elas destacam o trabalho integrado enquanto importante proposta de articulação entre os diversos agentes envolvidos na inclusão (profissionais da educação, profissionais da saúde, famílias, entre outros), ao mesmo tempo em que significa um desafio na sua operacionalização nas escolas brasileiras. Os estudos apresentados possibilitam compreender que a inclusão de aluno com DI ainda apresenta desafios a serem superados, diante da realidade educacional brasileira.

O próximo capítulo é destinado à análise do conceito de escolarização à luz das contribuições da teoria histórico-cultural, proposta por Vigotski¹⁷.

¹⁷ A grafia do nome do autor recebe algumas variações, dependendo da tradução dos textos (Vigotski, Vygotskii). Neste trabalho utilizaremos a grafia Vigotski, porém indicaremos nas referências a grafia conforme apresentada na obra consultada.

4 ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DE UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

As propostas apresentadas pelos documentos normativos, que dispõem a inclusão como uma política educacional a ser instituída no Brasil de forma prioritária, colocam todos os envolvidos com a educação diante do desafio de prover uma escolarização que esteja em acordo com a nova configuração da educação brasileira, que prevê a inclusão desses estudantes nas escolas e classes da rede regular de ensino.

Para Pletsch (2014), a escolarização de pessoas com DI¹⁸ se constitui como um processo complexo, no qual deve-se dar condições de acesso ao ensino regular sem negar aos estudantes o acesso ao suporte especializado demandado para atender as necessidades educacionais específicas. Além disso, faz-se necessário dar suporte aos docentes que precisam desenvolver um trabalho que, respeitando as singularidades, possibilite o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

[...] uma educação “sociocultural”, na qual o aluno tenha acesso à classe comum do ensino regular, participe, aprenda e desenvolva-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com os seus pares e, quando necessário, com suporte especializado do ensino especial. (PLETSCH, 2014, p. 98-99, grifo no original)

Partindo desse conceito de escolarização, analisarei as contribuições da teoria histórico-cultural proposta por Vigotski¹⁹. Dentre as contribuições desse autor, destaco o conceito de mediação, enquanto processo que pode favorecer a escolarização.

Para Vigotski (2017) a relação entre o homem e o mundo é fundamentalmente mediada, diferenciando os seres humanos dos animais, uma vez que aqueles, se constituem social e culturalmente. Dessa forma, elementos mediadores, sejam instrumentos ou signos, auxiliam a atividade humana, permitindo mudanças nas funções psicológicas superiores. Inicialmente, as atividades externas são

¹⁸ Pletsch (2014), ao apresentar o conceito de escolarização, faz uso do termo Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

¹⁹ Vigotski nasceu em 1896, na Bielo-Rússia. Desenvolveu estudos nas áreas de linguística, ciências sociais, psicologia, filosofia e artes. No campo da psicologia, contribuiu com a elaboração da teoria histórico-cultural. Morreu em 1934, na Rússia. (VIGOTSKI, 1998a)

reconstruídas internamente, transformando processos interpessoais em intrapessoais.

Pino (2005, *apud*, PADILHA, 2017) ao fazer a leitura da teoria vigotskiana, apresenta a mediação como a essência para a transformação daquilo que é próprio da natureza biológica em ações culturais.

As funções elementares ou biológicas, que em princípio são reflexos, como os da sucção, vão se transformando em ações culturais sem deixarem de ser biológicas. [...] o choro, marca da espécie humana, eminentemente uma função orgânica, vai ganhando contornos e variações específicos sob a ação da cultura, desde os primeiros tempos da vida da criança. O movimento – expressão da própria vida – torna-se expressão e diferencia a criança de qualquer outro filhote mamífero (PINO, 2005, *apud*, PADILHA, 2017).

Vigotski (2010), por seu turno, ressalta que as funções psicológicas superiores do ser humano são resultado das relações desenvolvidas a partir do meio social, ou seja, pela sua interação. Ele considera ser a interação fonte de desenvolvimento e que é impossível ao homem desenvolver essas funções fora da interação social.

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Para o autor, o mundo infantil tem uma particularidade quanto ao desenvolvimento, a possibilidade de a criança, que ainda está em uma forma inicial de desenvolvimento, poder conviver com o modelo que já apresenta a forma superior, o adulto. Dessa forma, é na relação com o adulto que a criança tem referências das ações humanas. Em caso de ausência dessa referência, seja pela impossibilidade de conviver com um adulto ou por conviver apenas com outras crianças, por exemplo, o desenvolvimento desta não se dará, ou ocorrerá de forma muito lenta, não atingindo a forma correspondente ao que se espera na fase adulta. O rompimento, seja por motivos externos ou internos, da interação com o meio, impossibilita a criança desenvolver as funções psicológicas superiores e as formas de ação da forma correspondente a do adulto.

Dessa forma, a mediação pode ser compreendida como “uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem

aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos [...]” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.21).

A possibilidade de desenvolvimento de uma criança a partir do auxílio de adultos ou colegas mais capazes é defendida por Vigotski (1998a, 1998b, 2001) a partir da proposta da zona de desenvolvimento proximal, definida pela diferença entre o nível de desenvolvimento real, expresso na solução de problemas de maneira independente, e o desenvolvimento potencial, apresentado por meio de solução de problemas orientados por adultos ou que recebem a colaboração de colegas mais capazes.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (VIGOTSKI, 1998a, p. 117-118).

O autor indica a ineficácia de propostas pedagógicas pautadas nos níveis de desenvolvimento real apresentado pelas crianças e destaca a importância do aprendizado voltar-se para as funções em amadurecimento de forma a servir de guia para o desenvolvimento.

Partindo dos conceitos de mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal, os processos de escolarização pautados na segregação mostram-se prejudiciais ao desenvolvimento da pessoa com DI, uma vez que causa a ruptura das relações sociais, entre esses estudantes tanto com adultos, quanto com outros estudantes que apresentam um nível de desenvolvimento e aprendizagem escolar diferenciados.

No que se refere às crianças que não apresentam deficiências, uma ação pedagógica que se propõe a ensinar o que a criança já sabe não a auxilia em seu desenvolvimento global. E no que se refere ao ensino destinado às crianças com DI, o sistema baseado no limite considerado não superável resulta na consolidação da incapacidade apresentada pela criança, uma vez que elimina as possibilidades de desenvolvimento do pensamento abstrato.

[...] A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a

tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (VIGOTSKII, 2001, p.113).

Vigotski destaca que o aprendizado deveria adiantar-se ao desenvolvimento e imputa à escola a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento dos potenciais existentes na criança com DI. Além disso, os conhecimentos escolares não devem ser entendidos como elementos isolados que, no processo de formação, são apenas acrescentados no curso do desenvolvimento natural. Vigotski (2011, p. 866) ressalta a importância da cultura no desenvolvimento, pois, “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. Nos estudos propostos por esse autor, ele afirma que “o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica” (VIGOTSKI, 1998b, p.128).

Pletsch (2014), em sua pesquisa, analisou os processos de escolarização de alunos com DI e destacou justamente os efeitos negativos que a mudança para uma classe especial causou em uma estudante que, no decorrer do ano letivo, ficou ainda mais desmotivada, apresentando sinais de retrocesso quanto aos aprendizados adquiridos quando ainda estava na classe regular.

Como propostas à escolarização de estudantes com DI, estudos (PLETSCH, 2014; OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015; HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016) indicam a importância de ações que não se limitem a práticas pedagógicas elementares e favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses estudantes.

Vigotski (1997) destaca que as diferentes deficiências causam modificações nas relações do homem com o mundo, bem como nas inter-relações sociais. Dessa forma, as condições orgânicas advindas da deficiência não seriam em si o problema para a pessoa com deficiência, mas a situação social de desvantagem perante as demais pessoas, seja no meio familiar ou nos demais ambientes sociais.

[...] el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino

como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social (VYGOTSKI, 1997, p. 18).²⁰

Vigotski (1997), no entanto, a despeito dessa condição de desvalorização social da pessoa com deficiência, demonstra que as limitações advindas de uma deficiência não apresentam somente aspectos negativos, mas também positivos. O autor apresenta o conceito de compensação, que trata do “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” (VIGOTSKI, 2011, p.869).

De acordo com esse teórico, as dificuldades sociais servem de força motriz para o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência e a superação das dificuldades. A pessoa com deficiência, ao tomar consciência da desvalorização social a ela atribuída, faz uso de alternativas compensatórias possíveis por outros processos psíquicos que a leve a alcançar objetivos antes dificultados pela deficiência. Dessa forma, é devido à dificuldade, à privação e ao obstáculo causado pela deficiência que outros caminhos para o desenvolvimento, outros processos psicológicos, tornam-se possíveis (VYGOTSKI, 1997).

O autor ressalta, no entanto, que essa compensação não é algo natural e não se restringe à estrutura orgânica da pessoa com deficiência, mas faz parte das suas condições sociais. Além disso, os processos compensatórios nem sempre resultam em êxito, podendo muitas vezes as lutas da pessoa na tentativa de compensar sua deficiência não ter o resultado esperado, causando o sentimento de frustração. Dessa forma, torna-se importante que os meios sociais nos quais a pessoa com deficiência se encontre, dentre os quais a escola, não se organizem em torno das dificuldades e do déficit oriundo da deficiência, mas que estejam pautados nas possibilidades.

Para Vigotski (1997), o processo educativo deve se pautar nas possibilidades e não nas desvantagens que a deficiência poderia causar.

²⁰ [...] a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades dela decorrentes. A consequência direta do defeito é o declínio na posição social da criança; o defeito é percebido como desvio social. Reestruturam-se todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no ambiente social, o seu papel e destino como um participante na vida, todas as funções da existência social (VYGOTSKI, 1997, p. 18. Tradução nossa).

La educación de niños com diferentes defectos debe basarse em que, simultáneamente com el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluidas em el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo (VYGOTSKI, 1997, p. 47).²¹

Para esse autor, aos educadores é importante conhecer distintos caminhos para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, uma vez que a educação possibilita o desenvolvimento por vias indiretas, quando as vias diretas encontram obstáculos. Os caminhos indiretos para a aprendizagem ocorrem tanto nos processos de abstração para aquisição dos diferentes conhecimentos científicos, quanto nas adaptações destinadas às pessoas com deficiência. Vigotski demonstra que essa situação pode ser observada na resolução de simples operações matemáticas realizadas por qualquer pessoa, e apresenta também esse cenário nas formas de comunicação tátil e visual, respectivamente utilizadas por pessoas cegas e surdas, que funcionam como instrumentos “culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica” (VIGOTSKI, 2011, p.867).

No que se refere às crianças com DI, Vigotski (2011, p.869) defende que sejam criadas técnicas alternativas para o “desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato)”. Além disso, deve-se proporcionar atividades que favoreçam ao desenvolvimento do pensamento abstrato, de forma a auxiliar na superação das dificuldades apresentadas (VYGOTSKI, 1997).

²¹ A educação das crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente à deficiência também são dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, são dadas possibilidades de compensação para superar a deficiência e que precisamente são estas que vêm à tona no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Construir todo o processo educacional seguindo as tendências naturais de compensação, não significa atenuar as dificuldades decorrentes da deficiência, mas medir todas as forças para compensá-la, propor apenas tais tarefas e fazê-las em tal ordem, para responder à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob uma nova perspectiva (VYGOTSKI, 1997, p. 47 – tradução nossa).

O autor destaca que a DI pode se apresentar de diferentes maneiras, não existindo um tipo único de pessoa com essa deficiência, que pode ser oriunda de condições orgânicas e de condições sociais.

Siempre es preciso preguntarse en qué consiste la deficiencia del intelecto, por qué hay posibilidades de sustitución, y es necesario hacerlas accesibles al débil mental. Ya em esta formulación queda expresada con total claridad la idea de que en la composición de una formación tan compleja entran diversos factores, que en correspondencia con la complejidad de su estructura son posibles *no uno, sino muchos* tipos cualitativamente distintos de deficiencia intelectual y que, por último, a causa de la complejidad del intelecto, su estructura admite una amplia compensación de las diversas funciones (VYGOTSKI, 1997, p. 24, grifo no original).²²

Nesse sentido, Vigotski (1997) salienta a importância de conhecer a forma de desenvolvimento da criança com DI, para que os processos educativos não se baseiem no déficit, naquilo que falta à criança, mas que estejam fundamentados no potencial que a criança apresenta.

Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial (VYGOTSKI, 1997, p. 142).²³

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) defendem a ideia de que é possível obter resultados positivos por meio da mediação inclusive diante das barreiras que podem ser alegadas como impeditivo do processo de aprendizagem: a barreira etiológica, a barreira da idade de início da intervenção e a barreira da severidade da condição da pessoa. Dessa forma, mesmo que as condições de deficiência sejam orgânicas ou adquiridas, que a pessoa não tenha sido submetida a processo de intervenção

²² É sempre necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto, porque há possibilidades de substituição, e você precisa torná-las acessíveis ao deficiente intelectual. Nesta formulação é expressa de forma muito clara a ideia de que na composição de uma formação tão complexa entram vários fatores, que em correspondência à complexidade de sua estrutura são possíveis *não um, mas muitos* tipos qualitativamente diferentes de deficiência intelectual e que, finalmente, por causa da complexidade do intelecto, sua estrutura admite a ampliação da compensação de várias funções (VYGOTSKI, 1997, p. 24, grifo no original – tradução nossa).

²³ Um ambiente ruim e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, frequente e violentamente conduzem a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, ao contrário, acentuam e agravam sua dificuldade inicial (VYGOTSKI, 1997, p. 142 – tradução nossa).

precoce, e a situação de deficiência seja considerada severa, é possível prover ações que promovam na pessoa a modificabilidade cognitiva que possibilite a aprendizagem.

Em pesquisa desenvolvida por Padilha (2007, *apud*, PADILHA, 2017), a mediação possibilitou a introdução de uma jovem de 17 anos com deficiência intelectual severa em novos modos de participação cultural.

[...] o que era antes apenas movimento - que pouco servia para a comunicação com os outros e consigo mesma e pouco também estava sob o domínio de sua vontade -, ganhou significado simbólico como gesto e tornou-se caminho de desenvolvimento de funções superiores, junto com a atenção, a vontade, a memória, os sentimentos. No início, os gestos para se fazer entender pelos outros: apontar, indicar, pedir, negar. Mais adiante, com a consciência de seu corpo e das possibilidades comunicativas dele, torna-se tradução de sentimentos, de desejos e dessa forma o corpo vai necessitando do outro para atribuir sentido e lhe dar forma (PADILHA, 2007, *apud*, PADILHA, 2017, p.15)

Experiências de pesquisas como essa, que trazem relatos de mudanças significativas na aprendizagem e no desenvolvimento de estudante com DI no espaço escolar, fazem suscitar questionamentos a respeito do processo de inclusão, escolarização e estratégias pedagógicas utilizadas pelos profissionais da educação para trabalhar os conteúdos curriculares com esses estudantes no ensino regular.

Pletsch (2014) destaca que o fato de as habilidades intelectuais receberem uma valorização excessiva para o ensino dos conteúdos curriculares previstos na escola regular dificulta a inclusão de estudantes com DI, uma vez que, devido às limitações por eles apresentadas, as próprias práticas pedagógicas são oferecidas apenas considerando o limite e não o potencial de aprendizagem. Contudo, ela reforça que as limitações apresentadas pelos estudantes com DI não podem determinar as propostas de ensino e o desenvolvimento desses estudantes, ainda que essas limitações interfiram, dentre outras habilidades, na aprendizagem da leitura, da matemática, no desenvolvimento de rotinas diárias, e no relacionamento social. Ao contrário, a autora propõe a realização de estratégias pedagógicas diferenciadas para mediar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

O planejamento do ensino de conteúdos curriculares, com estratégias diferenciadas e atividades mediadas e maneira intencional, organizada e sistemática, é defendido por Padilha (2017, p.16), uma vez que o

desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados.

Em síntese, apresento a escolarização como um processo educativo que ocorre dentro de um sistema educacional formal e que, para promover a aprendizagem dos estudantes com DI e resultar em condições de compensação das dificuldades resultantes de condições de deficiência, necessita proporcionar a interação entre os diversos partícipes do processo educativo além de potencializar a zona de desenvolvimento proximal, por meio da mediação.

Ao considerar essa proposta e analisando as políticas de inclusão escolar, verifica-se a necessidade de dar condições de aprendizagem aos estudantes independentemente das limitações apresentadas em consequência de deficiência. Nesse aspecto, tanto o auxílio já proporcionado pelos profissionais da educação, quanto a interação com outros estudantes, além dos recursos pedagógicos necessários ao estudante podem servir como facilitadores do acesso à cultura produzida pela humanidade.

Para contribuir com a análise teórica que dá suporte aos processos de escolarização de estudantes com DI na educação profissional, analisarei, no próximo capítulo, a educação profissional no Brasil, fazendo um paralelo entre a teoria que fundamenta essa modalidade de ensino e o delineamento da educação profissional concebido a partir dos instrumentos normativos.

5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O conceito de educação profissional será discutido por meio do referencial teórico e da legislação que sustenta essa modalidade de ensino. Uma vez que o acesso de estudantes com deficiência intelectual na educação profissional se constitui enquanto uma realidade, buscarei aproximar as discussões da educação profissional aos estudos sobre inclusão, trazendo referências de políticas e projetos que buscam viabilizar a garantia dos direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem na educação profissional.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Essa proposta indica que a educação profissional tem um amplo campo de atuação que pode ocorrer em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Para atender aos objetivos desta pesquisa, analisarei a proposta da formação profissional técnica de nível médio em sua forma integrada.

Essa modalidade de ensino tem sido objeto de pesquisa, sendo possível destacar tanto estudos relacionados às instituições de ensino, quanto aqueles que tratam os aspectos teóricos da educação profissional enquanto campo de estudo.

Para Manfredi (2002), a educação profissional no Brasil foi constituída por diferentes instituições: escolas federais e estaduais que compuseram uma rede pública de educação profissional; instituições paraestatais que compõem o Sistema S²⁴; entidades da sociedade civil; e movimentos sindicais.

A rede pública de educação profissional teve, ao longo de sua história, a presença de instituições federais de ensino que atualmente compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892 de 29/12/2008.

²⁴ Compõem o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat); Serviço Social em Transportes (Sest) (MANFREDI, 2002).

Cabe destacar que algumas dessas instituições são oriundas das primeiras instituições federais de educação profissional criadas no Brasil em 1909 e que, nesse percurso histórico, passaram por diferentes institucionalidades: 1. Em 23/09/1909, por meio do Decreto 7.566 são criadas, nas capitais, as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito; 2. A Lei 378 de 13/01/1937 propõe uma nova institucionalidade para as escolas profissionais, que passam a ser denominadas de Liceus Industriais; 3. Em 25/02/1942, o Decreto-Lei 4.127 estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que passa a ser composta por quatro tipos de escolas (escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem); 4. A Lei 3.552 de 16/02/1959 confere às instituições federais a condição de autarquia. Essa nova institucionalização confere às instituições federais autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, além disso influencia na denominação das escolas que passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais; 5. Em 1978, são criados os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e com a Lei 8.948 de 08/12/1994 as Escolas Técnicas Federais são transformadas em CEFET. Também faziam parte das instituições federais de educação profissional as Escolas Agrotécnicas Federais, que foram assim denominadas pelo Decreto 83.935 de 04/09/1979. (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2009)

Em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ocorreu uma reestruturação de parte das instituições federais de educação profissional preexistentes. A união entre CEFET²⁵, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais resultou na criação de 38 (trinta e oito) Institutos Federais (IF) no Brasil, sendo cada IF uma instituição pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com oferta de cursos de educação superior, básica e profissional. (BRASIL, 2008c).

A partir de 2008, os IF passaram por um processo de ampliação, com a inauguração de novos *campi*, possibilitando a expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os Estados

²⁵ Exceção aos CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais que permaneceram com a mesma denominação.

brasileiros. Atualmente essa Rede conta com 644 *campi* em todo o país²⁶, vinculados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Dentre os objetivos dos IF, está a oferta de educação profissional técnica de nível médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, prioritariamente na forma de cursos integrados. (BRASIL, 2008c)

5.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A educação profissional técnica de nível médio pode se organizar de forma articulada (em cursos integrados ou concomitantes) ou subsequente ao Ensino Médio de forma a preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 1996, não paginado).

A educação profissional técnica de nível médio tem sido objeto de discussão, devido à forma como essa proposta educativa se apresentou ao longo da história. O principal embate que surge é a dualidade do ensino profissional de nível médio que, dependendo do momento histórico e do instrumento normativo em vigor, coloca, de um lado, o ensino direcionado à formação intelectual com cursos de ensino médio de formação básica que se propõem a encaminhar os estudantes a cursos superiores; e de outro lado, a formação técnica dissociada da formação básica como forma de preparar trabalhadores ao sistema de produção vigente, a formação da mão de obra.

²⁶ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 06 set. 2018.

É inegável que os argumentos apresentados para justificar a criação, em 1909, das primeiras escolas de educação profissional no Brasil foram por um longo tempo justificativa para diferenciar o ensino que era destinado às classes economicamente mais favorecidas daquelas que viviam em condição de pobreza, surgindo assim os princípios da dualidade entre a formação de uma elite intelectual e de uma classe trabalhadora para oferta de mão de obra de operários e contramestres que seriam formados nas Escolas de Aprendizes Artífices.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [sic] (BRASIL, 1909, p.1).

Manfredi (2002) destaca a dualidade na qual as concepções e práticas escolares se constituíram, colocando de um lado a educação escolar acadêmico-generalista, que possibilitaria a formação ampla e que permitiria a progressão para estudos superiores, e de outro lado a formação profissional, restrita ao aprendizado de um ofício e que, pela forma como estavam definidas as estruturas formativas e a legislação, impedia o acesso do estudante egresso da educação profissional de ter acesso ao ensino superior. Essa dualidade só começaria a ser transgredida, mesmo que com pouca expressividade, com a flexibilização entre ensino secundário e profissionalizante possibilitados com a LDBEN de 1961.

No entanto, somente com a LDBEN de 1971 que cursos técnicos e secundários passam a ser equiparados, uma vez que a LDBEN propunha que os cursos secundários, desenvolvidos por todas as redes de ensino, estivessem articulados com a habilitação profissional. Essa articulação, entretanto, não ocorreu de forma efetiva e a dualidade anteriormente existente foi ratificada com a Lei 7.044/1982, que retoma a distinção entre a formação geral prevista para o ensino de segundo grau e a formação profissional, que passava a ser colocada como uma possibilidade a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982). Nesse contexto, as instituições federais de ensino, que já tinham a educação profissional como essência de seu processo educativo, deram continuidade à oferta de cursos de

educação profissional articulados ao ensino secundário, situação que será modificada na década seguinte.

Durante a década de 1990, a educação profissional passou por um novo processo de configuração que, segundo Ciavatta (2016, p.35), foi influenciado pela “ideologia de prevalência das necessidades de mercado”, pautadas nas políticas neoliberais. Na educação, a função de “formação humana, síntese de todos os aspectos de desenvolvimento humano, foi subsumida à formação para o trabalho de acordo com as necessidades empresariais, legitimada pela doutrina neoliberal”. Esta autora destaca que a educação profissional no Brasil foi configurada a partir da proposta neoliberal que teve influência nas ações políticas, a exemplo do Decreto 2.208/1997 que, ao tratar dos cursos técnicos de nível médio, não inclui a forma integrada de ensino médio e técnico. Este decreto retomava a dualidade entre a formação geral e a formação profissional que, com a LDBEN de 1971 tentava ser superada, e com a lei de 1982 também poderia ser ultrapassada caso o estabelecimento de ensino ofertasse a habilitação profissional em articulação aos cursos secundários.

Em 2004, o Decreto 5.154 instituiu uma nova configuração da educação profissional, a partir da coexistência de três tipos de cursos: 1. Subsequentes, para os egressos do Ensino Médio; 2. Concomitantes, para estudantes do Ensino Médio, que possuirão matrículas distintas em cada um dos cursos que poderão ser realizados na mesma instituição ou em instituições distintas; 3. Integrados, para os egressos do Ensino Fundamental, que realizarão a formação profissional técnica de nível médio em curso de matrícula única a ser realizado de forma integrada em uma só instituição de ensino. Este curso deverá proporcionar ao estudante a formação geral, bem como as habilidades profissionais específicas, munindo-o assim tanto da teoria quanto da prática, o que possibilitará ao estudante dessa modalidade tanto o acesso ao trabalho como a continuidade em níveis superiores de ensino. (MANFREDI, 2002; OLIVEIRA, 2005).

Com a proposta de formação integrada, abre-se uma nova possibilidade de ruptura da dualidade entre a formação geral e a formação profissional. Conforme Ciavatta e Ramos (2011, p.31), a formação integrada apresenta uma “concepção de

formação humana” e tem o “trabalho como princípio educativo”, possibilitando uma “formação politécnica e *omnilateral*”²⁷.

Diante disso, a educação profissional desenvolvida nas instituições federais de ensino retoma a responsabilidade nessa formação humana, uma vez que entre seus objetivos encontra-se a oferta de educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados.

5.2 O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A POLÍTICA DE INCLUSÃO

O IFRS, *lócus* desta pesquisa, é uma autarquia pública federal que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Foi originado pela integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Técnica Federal de Canoas e a Escola Agrotécnica Federal de Sertão (BRASIL, 2008c). Também foram incorporados ao IFRS o Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal do Rio Grande e a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sua estrutura *multicampi* possui, atualmente, 17 (dezesete) *campi*, que possibilitam a oferta de cursos em 16 (dezesesseis) municípios do Rio Grande do Sul: 1. Bento Gonçalves, onde se localizam a Reitoria e o *campus* Bento Gonçalves; 2. Porto Alegre, onde se localizam os *campi* Porto Alegre e Restinga; 3. Alvorada; 4. Canoas; 5. Caxias do Sul; 6. Erechim; 7. Farroupilha; 8. Feliz; 9. Ibirubá; 10. Osório; 11. Rio Grande; 12. Rolante; 13. Sertão; 14. Vacaria; 15. Veranópolis; 16. Viamão. (IFRS, 2009).

As primeiras ações visando à inclusão ocorrem ainda nas instituições federais que formam o IFRS, em período anterior a essa nova institucionalidade. Em 1998, são criados os NAPNE em Rio Grande e em Porto Alegre. Em 2004, são criados os NAPNE em Bento Gonçalves e em Sertão. Em Bento Gonçalves, as ações voltadas à

²⁷ Tratam-se de conceitos de concepção marxista. A educação politécnica explicita a “defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30). A formação omnilateral defende uma formação em que o homem se sinta no “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2010, p. 94, *apud*, RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016).

inclusão dão continuidade por meio do curso de capacitação sobre Educação Inclusiva promovido, em 2004, pelo programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP) e do Projeto de Acessibilidade Virtual (PAV) criado em 2006 (ACCORSI, 2016).

No IFRS, a Consultoria de Ações Inclusivas, criada em 2010, passa a ser responsável por planejar e coordenar as ações referentes à política de inclusão. Sendo, em 2012, transformada em Assessoria de Ações Inclusivas (AAI) (ACCORSI, 2016).

O Estatuto do IFRS destaca a inclusão como um dos princípios norteadores das ações institucionais:

I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; **IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas**; V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; e VI - inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social (IFRS, 2009, p.2).

A inclusão no IFRS está pautada na Política de Ações Afirmativas que é organizada por meio de núcleos que desenvolvem atividades que possibilitem a eliminação das desigualdades e das barreiras (físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero, etc.) que representam os processos de exclusão constituídos historicamente (AGNOL *et al.*, 2016).

Os Núcleos - Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) - nos *campi* estão vinculados às diretorias/coordenadorias de Extensão e na Reitoria as diretrizes das ações afirmativas são coordenadas pela AAI (AGNOL *et al.*, 2016). Considerando a proposta desta pesquisa, apresentarei as informações relacionadas ao NAPNE.

De acordo com o regulamento institucional (IFRS, 2014b), o NAPNE deve constituir-se enquanto setor propositivo e consultivo para mediação, no IFRS, da educação inclusiva para pessoas “cujas necessidades educacionais se originam em

função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem”.

Cabe destacar que diante dessa organização institucional, o IFRS, enquanto instituição da Rede Federal, tem uma característica que se diferencia das demais redes públicas de ensino no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência. Enquanto as redes públicas municipais e estaduais têm em sua organização salas de recursos multifuncionais que contam com profissionais especializados em educação especial (ou alguma formação afim)²⁸, no IFRS a estrutura dos NAPNE não conta necessariamente com um profissional especializado nessa área. Os NAPNE são constituídos por equipes multiprofissionais que, ao passo que se aproximam das atividades do Núcleo devido ao interesse na proposta de inclusão, por outro, necessitam atender outras demandas de suas atividades laborais específicas²⁹.

Cabe, neste momento, dois destaques quanto às propostas de inclusão apresentadas pelo IFRS que permitem retomar alguns dados já apresentados anteriormente nesse referencial teórico: 1. A proposta institucional do IFRS propõe uma política de inclusão que vai além dos estudantes da educação especial, uma vez que também aborda outros debates e públicos a serem atendidos por núcleos específicos (NEABI e NEPGS); 2. Entre as finalidades do NAPNE destaco a que trata de “buscar a quebra de barreiras” institucionais, dentre as quais as barreiras educacionais e atitudinais³⁰, também remete às mudanças necessárias à escola que se pretende inclusiva, conforme já apontado pelos diversos autores apresentados (GLAT, 2014; MITTLER, 2003, PLETSCHE, 2014). Além disso, o texto apresentado no

²⁸ Considero aqui a estrutura que tem sido a base para a organização do Atendimento Educacional Especializado nas redes públicas estaduais e municipais, apesar de essa estrutura variar em algumas redes de ensino, por vezes havendo a carência tanto do espaço de atendimento e/ou do profissional de AEE.

²⁹ Em cada campus do IFRS o NAPNE tem uma organização específica. No caso do IFRS, *campus* Caxias do Sul, não há uma pessoa com disponibilidade específica para atendimento das ações do Núcleo.

³⁰ A Lei 13.146/2015 define como barreiras, “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” e as barreiras atitudinais são definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL: 2015, não paginado).

referido regulamento (IFRS, 2014b) possibilita o entendimento de que estas barreiras podem ainda existir na instituição, mesmo diante da política e propostas desenvolvidas para efetivação da inclusão.

Diante do exposto nesse referencial teórico, considerando todo o histórico brasileiro frente às políticas de inclusão, ao tratamento educacional direcionado às pessoas com DI, às peculiaridades da educação profissional brasileira e à política de inclusão proposta no IFRS, retomo o objetivo geral desta pesquisa - analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio – como forma de analisar dados de uma realidade educacional que permita compreender, à luz das propostas teóricas apresentadas, a escolarização de estudantes com DI na educação profissional técnica de nível médio.

No próximo capítulo apresentarei o percurso metodológico desta pesquisa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o percurso metodológico escolhido para orientar a construção e análise dos dados que compõem esta pesquisa.

Para Paviani (2009, p.61), “o método, no sentido estrito, designa um modo básico de conhecer e, no sentido geral, indica um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos”. Para este autor, o método, no entanto, não pode ser reduzido somente a instrumentos e procedimentos que sejam aplicáveis indistintamente em diferentes pesquisas. Para cada pesquisa, o método é delineado para atender o processo de investigação proposto.

Bauer, Gaskell e Allum (2011, p.35) indicam que mais importante do que a escolha da técnica de pesquisa empregada, as possibilidades de ação emancipatória se encontram na “prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações subsequentes de acordo com os dados”.

6.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para analisar a escolarização de pessoas com deficiência intelectual na educação profissional técnica de nível médio, propus a realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir do delineamento de Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2015, p.21), responde a questões particulares advindas do conjunto “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que são objeto de estudo das ciências sociais e que, por isso, não podem ser expressas por meio de quantificação.

O estudo de caso é apresentado por Yin (2010) como um desafiador empreendimento, uma vez que se trata de uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Para constituir o caso a ser estudado, Yin (2010) propõe a definição de uma unidade de análise. Dessa forma, para buscar respostas à questão norteadora e atender aos objetivos propostos neste estudo, foi considerada como unidade de

análise: a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.

Ventura (2007, p. 384) ressalta que o estudo de caso “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. Para delimitação do estudo que visa contribuir com informações referentes a processos de escolarização, optei pela análise de informações oriundas de fontes documentais e de entrevistas com profissionais da educação³¹, que, durante os anos de 2016 e 2017, desenvolveram atividades que envolveram o estudante com deficiência intelectual. Como *lócus* do estudo, foi escolhido o *campus* Caxias do Sul no Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

O IFRS, *campus* Caxias do Sul, iniciou suas atividades em agosto de 2010. Atualmente, oferta vagas em cursos técnicos nas modalidades integrado (Administração/PROEJA; Fabricação Mecânica; Plástico; e Química) e subsequente (Plástico), cursos de graduação (Engenharia de Produção; Engenharia Metalúrgica; Licenciatura em Matemática; Tecnologia em Processos Gerenciais; e Tecnologia em Processos Metalúrgicos) e curso de pós-graduação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais)³². Em 2018, dentre os 1294 alunos com matrícula ativa na instituição, 15 são pessoas com deficiência (2 com deficiência visual/ baixa visão; 3 com deficiência auditiva e 2 com surdez; 7 com deficiência física; 1 com deficiência intelectual). Outros 9 estudantes apresentam alguma síndrome ou transtorno e, desta forma, enquadram-se como alunos com necessidades educacionais específicas. As turmas dos cursos técnicos integrado ao ensino médio tem previsão de 30 alunos, de acordo com a oferta de ingresso por turma. No entanto, devido a situações de retenção de estudantes, no ano de 2018, há turmas com 42 alunos. A turma em que o estudante com deficiência intelectual está matriculado tem o total de 32 alunos (IFRS, 2018a, 2018b).

³¹ Para fins de delimitação do estudo foi escolhido fazer uma análise aprofundada a partir das entrevistas com os profissionais da educação. Porém, outros estudos que se proponham a escutar os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, poderão analisar dados a partir da perspectiva de estudantes com deficiência intelectual, família, gestão, etc.

³² Disponível em <<https://ifrs.edu.br/caxias/>>. Acesso em 12 out. 2018.

6.2 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, na qual há requisito de assentimento por parte dos pesquisados para uso de dados obtidos em entrevistas, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, tendo sido aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 2.360.668.

A pesquisa teve autorização do dirigente da instituição por meio do Termo de Consentimento da Instituição (Apêndice A) e os profissionais da educação autorizaram o uso das informações obtidas nas entrevistas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

6.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para realização deste estudo de caso, documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas foram utilizados como fontes de evidência.

6.3.1 Análise de documentos

A análise de documentos viabilizou a compreensão do fenômeno estudado a partir de documentos institucionais. O quadro 4 apresenta uma lista dos documentos que serviram de objeto de análise.

Quadro 4 – Documentos propostos para análise documental

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Resolução do Conselho Superior (Consup) do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009 e alterações.	Estatuto do IFRS
Resolução Consup nº 64 de 23 de junho de 2010 e alterações.	Regimento geral do IFRS
Resolução Consup nº 086, de 03 de dezembro de 2013	Política de Assistência Estudantil do IFRS
Resolução Consup nº 117, de 16 de dezembro de 2014	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS 2014 – 2018
Resolução Consup nº 020 de 25 de fevereiro de 2014	Regulamento dos NAPNEs do IFRS

Resolução Consup nº 022 de 25 de fevereiro de 2014	Política de Ações Afirmativas do IFRS
Resolução Consup nº 046, de 08 de maio de 2015 e alterações	Organização Didática do IFRS
Resolução Consup nº 053 de 11 de julho de 2017	Política de Ingresso Discente do IFRS
Atas e relatórios	Atas e relatórios do NAPNE do <i>campus</i> Caxias do Sul

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os profissionais da educação, viabilizaram a compreensão dos processos de escolarização dos estudantes com deficiência a partir da fala dos entrevistados. As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice C), e tiveram duração média de cinquenta minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio, o que permitiu a transcrição integral para compor os dados de análise.

Gaskell (2011, p.65) destaca que o uso de entrevistas qualitativas é essencial para compreender o mundo social e as relações das quais faz parte o entrevistado, possibilitando a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

6.3.2.1 Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de nove servidores³³ do IFRS – *campus* Caxias do Sul³⁴ que realizaram atividades com um estudante com DI entre os anos de 2016 e 2017, dentre os quais cinco docentes efetivos³⁵ e quatro técnico-

³³ Os servidores efetivos que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Sul dividem-se em duas carreiras profissionais: 1. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); 2. Técnico-administrativo em educação (TAE).

³⁴ Em 2018, o IFRS, *campus* Caxias do Sul, conta com um total de 113 servidores, sendo 67 Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e 46 Técnico-administrativo em educação. Fonte: Disponível em <<https://ifrs.edu.br/caxias/administracao-e-planejamento/cgp/>>. Acesso em 12 out. 2018.

³⁵ Docente efetivo: profissional docente, pertencente ao quadro efetivo do IF, que seja responsável por lecionar disciplinas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conforme área de formação.

administrativos em educação³⁶. Entre os profissionais entrevistados estava o servidor que desempenhou as atividades de coordenação do NAPNE³⁷ no referido período.

O convite inicial foi direcionado a todos os docentes³⁸ que trabalharam com o estudante com DI, considerando as seguintes áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e formação profissional), a todos os técnico-administrativos em educação que desenvolveram atividades em setores vinculados à Direção de Ensino (Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Assistência Estudantil e Setor de Apoio ao Aluno), e à coordenação do NAPNE.

Após os contatos realizados, por e-mail e pessoalmente, com os profissionais da educação, as respostas de interesse em participar da pesquisa foram superiores ao previsto no projeto. Para fins de escolha dos participantes, adotou-se o critério de maior tempo de trabalho desenvolvido com o estudante com DI.

Participaram da pesquisa técnicos-administrativos em educação que representaram todos os setores mencionados. No que se refere à participação docente, no entanto, houve adesão de professores que trabalharam com componentes curriculares da área de linguagens e da área de formação profissional, não sendo possível analisar o trabalho desenvolvido em todas as áreas de conhecimento.

O quadro 5 apresenta uma síntese das informações referentes aos profissionais da educação.

³⁶ Técnico-administrativos em educação: servidores técnicos, pertencentes ao quadro efetivo do IF, que desempenham atividades técnicas em nível auxiliar, intermediário ou superior.

³⁷ Coordenador do NAPNE: servidor, docente ou técnico-administrativo em educação, que faz parte do referido Núcleo e exerce a função de coordenador, conforme designação em Portaria emitida pela Direção-Geral do campus.

³⁸ Além do corpo docente que compõe o quadro efetivo, o IFRS - campus Caxias do Sul contou, durante os anos de 2016 e 2017, com docentes substitutos, que pertenceram ao quadro de servidores com contrato por tempo determinado, e que desenvolveram atividades com o estudante com deficiência intelectual. No entanto, no período de realização da pesquisa os professores substitutos já tinham encerrado o vínculo com a instituição e não houve resposta indicativa de interesse em participação na pesquisa.

Quadro 5 – Profissionais da educação³⁹

	Maior titulação	Carreira de atuação
P1	Mestrado	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)
P2	Doutorado	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)
P3	Mestrado	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)
P4	Doutorado	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)
P5	Mestrado	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)
T1	Especialização	Técnico-administrativo em educação (TAE)
T2	Mestrado	Técnico-administrativo em educação (TAE)
T3	Mestrado	Técnico-administrativo em educação (TAE)
T4	Mestrado	Técnico-administrativo em educação (TAE)

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os participantes da pesquisa há profissionais que ao longo de sua trajetória de formação e/ou experiência profissional tiveram vivências na educação profissional em período anterior ao ingresso como servidor do IFRS. Além disso, alguns dos participantes tiveram em suas experiências profissionais anteriores trabalhos desenvolvidos com pessoas com deficiência. Por questões éticas que garantissem o sigilo das identidades e das falas extraídas das entrevistas, optou-se por não apresentar no quadro 5 quais profissionais tiveram essas vivências.

6.3.2.2 A escuta dos profissionais da educação

Para Rosa e Arnoldi (2014), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistado discorra com maior profundidade sobre suas percepções acerca do tema. O roteiro de questões serve ao pesquisador como norteador, porém as questões surgem na sequência natural do discurso, permitindo uma relação de confiabilidade entre pesquisador e entrevistado, possibilitando que o questionamento ocorra de maneira mais aprofundada e subjetiva.

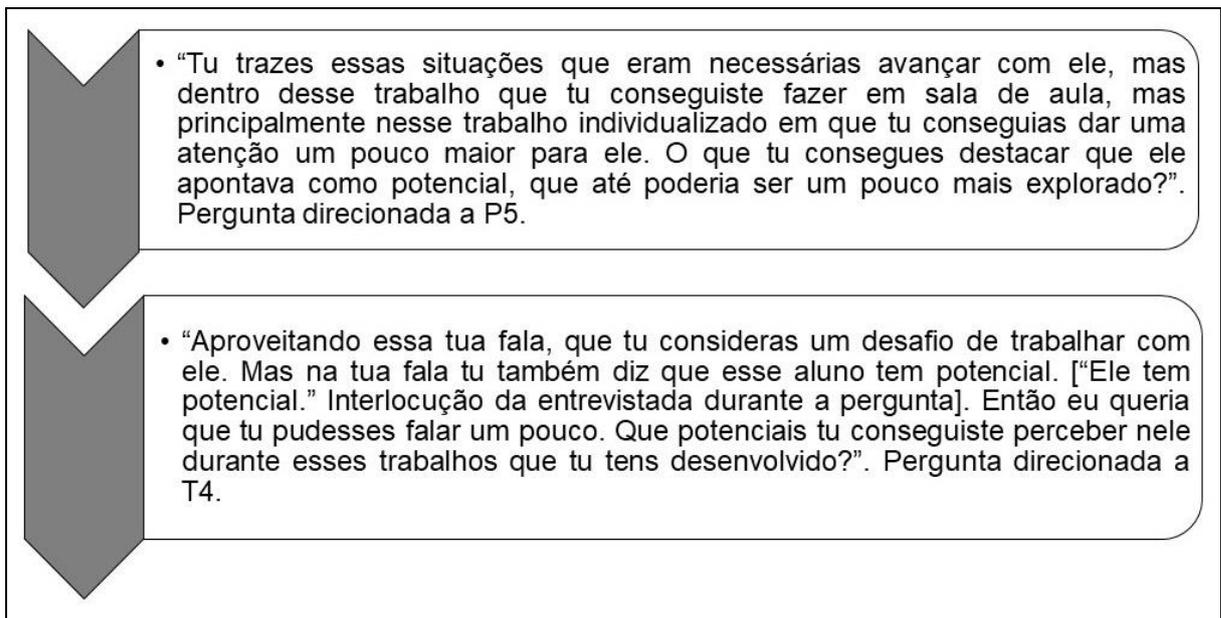
A utilização da entrevista semiestruturada permitiu a articulação entre as informações que emergiam do discurso de cada entrevistado com as perguntas previstas no roteiro. Dessa forma, cada entrevista mostrou-se única no que se refere

³⁹ Os profissionais da educação serão identificados ao longo do texto por letra seguida da numeração. Para os profissionais da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a identificação será iniciada pela letra P, e para os profissionais da carreira Técnico-administrativo em educação, a identificação será iniciada pela letra T.

à ordem das informações apresentadas ao longo da conversa, bem como a forma como as perguntas eram apresentadas ao entrevistado.

Como exemplo, o diagrama 1 apresenta duas perguntas direcionadas aos entrevistados que, conforme o roteiro, estavam pautadas na pergunta “que potenciais você identificou nesse estudante?”.

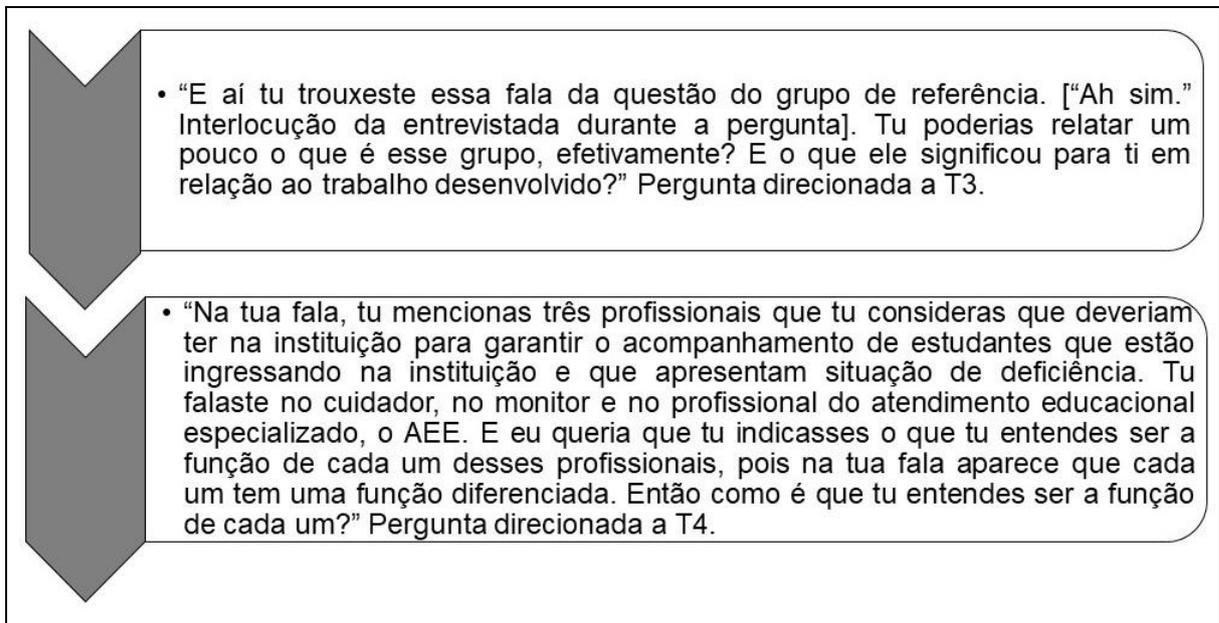
Diagrama 1 – Perguntas a partir do roteiro



Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, alguns profissionais apresentaram no decorrer de suas falas algumas informações que eram diferentes daquelas elencadas no roteiro, o que permitiu a inserção de novas perguntas para uma observação mais aprofundada do trabalho que foi desenvolvido na instituição. O diagrama 2 apresenta duas perguntas que emergiram a partir de informações apresentadas pelos entrevistados.

Diagrama 2 – Perguntas adicionadas às previstas no roteiro



Fonte: Elaborado pela autora

A experiência de realização das entrevistas permitiu um primeiro contato com dados que seriam posteriormente analisados e categorizados e já apontaram para a necessidade de aprofundamento do referencial teórico estudado até o momento e a busca de outras fontes que fornecessem subsídios para análise dos dados.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, para esse processo de análise, foram realizados dois movimentos. O primeiro voltado para a releitura dos documentos institucionais com a intenção de buscar as informações pertinentes à política de inclusão, e o outro destinado ao processo de transcrição de todas as entrevistas. Essas leituras e transcrições permitiram-me a apropriação dos dados que serviram de base para as categorias que emergiram nesta pesquisa.

Quanto aos dados construídos por meio de entrevistas, Gaskell (2011) ressalta que a análise deve transpor o valor aparente dos dados que emergem das falas dos entrevistados.

O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas

funções destes temas. Algumas perspectivas teóricas falam de representações centrais e periféricas, sendo as primeiras aquelas que estão disseminadas dentro de um meio social (GASKELL, 2011, p.85).

Para análise dos documentos e das entrevistas, que compõem o *corpus* desta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin. A técnica de análise por categorias, proposta por esse método, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201).

As categorias foram selecionadas *a posteriori*, com base nos dados dos documentos normativos e das entrevistas semiestruturadas. Esse processo de categorização, de acordo com Bardin (2016), foi realizado a partir de um processo inicial de diferenciação, que permitiu o recorte dos textos em unidades de registro, e, posteriormente, reagrupamento por analogia.

Silva e Fossá (2015, p.4) descrevem o processo de categorização da análise de conteúdo proposta por Bardin:

Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais.

Partindo destas orientações, o processo de análise ocorreu inicialmente pelo desmembramento das unidades de registros, que foram identificadas por palavras ou termos que sintetizavam as informações constantes em cada unidade. Após este primeiro momento da análise, foi possível observar duas importantes situações: 1. a recorrência de informações que se coadunavam com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, indicando as possíveis categorias que seriam formadas; 2. O surgimento de interessantes informações que compunham as respostas dos entrevistados, porém não se articulavam com esta pesquisa, mas que podem dar indicativos de possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas posteriormente.

A partir dessa primeira divisão dos dados, foi possível iniciar a categorização, processo este que se constituiu de vários momentos de revisão dos dados e

organização das unidades de registros para chegar à criação das categorias iniciais, que foram agrupadas formando as categorias finais.

Para apresentar as categorias de análise, retomo a pergunta que foi colocada como questão norteadora deste estudo. Como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio?

No intuito de responder a esta questão, foi necessário imergir naquele mundo de dados que este estudo de caso proporcionou e assim encontrar um caminho que me levasse aos resultados. Nas idas e vindas entre os discursos dos entrevistados, que se cruzavam, reafirmando ou questionando os textos contidos nos documentos, e que se encontravam com o referencial teórico, elenquei duas categorias. O quadro 6, apresenta um breve recorte sobre o processo de construção das categorias emergentes.

Quadro 6 – Construção das categorias emergentes

Categoria	Subcategoria	Exemplo de palavras ou termos
Política de inclusão institucional	NAPNE	NAPNE; Inclusão no IFRS
	Acessibilidade	Acessibilidade; Infraestrutura
	Lacunas no processo de inclusão	Lacuna; Falta de recursos; Ausência de profissionais
Movimentos do processo de escolarização	O percurso escolar	Escolas anteriores; Formação profissional; Identidade laboral
	A prática dos profissionais da educação	Adaptação do currículo; Estratégias; Compartilhar experiências
	Mediação da aprendizagem	Acolhimento; Interação; Planejamento; Objetivo

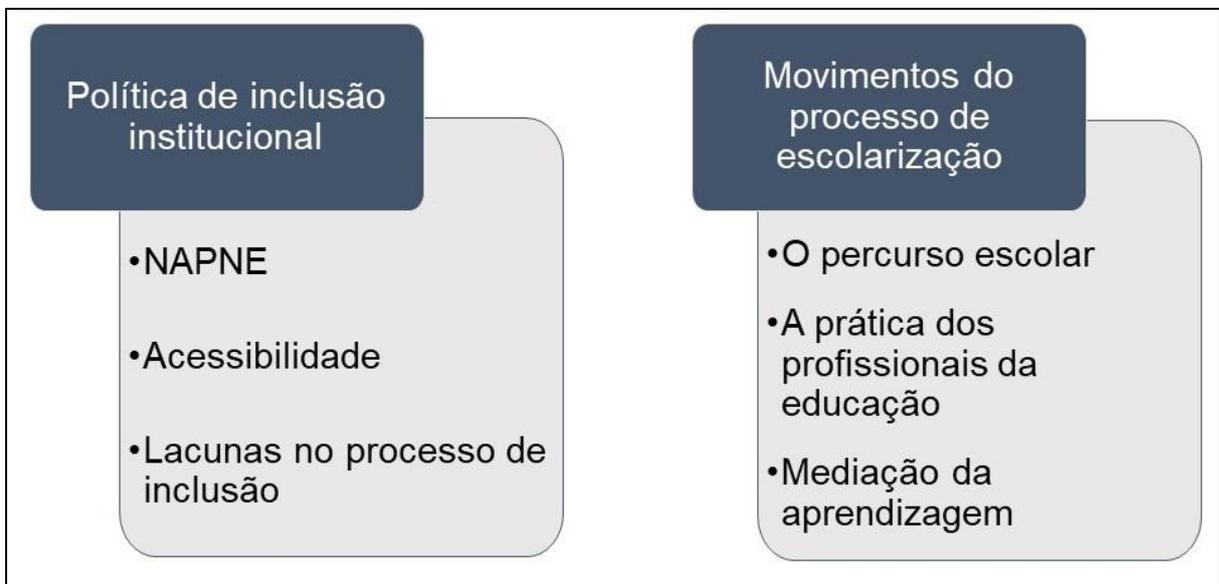
Fonte: Elaborado pela autora.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento os resultados e discussões referentes às categorias de análise emergentes neste estudo. No primeiro momento, dedico-me à análise da política de inclusão institucional e dos aspectos que a constituem. No segundo momento, analiso os movimentos do processo de escolarização.

As categorias de análise que emergiram neste estudo estão sintetizadas no diagrama 3.

Diagrama 3 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

7.1 POLÍTICA DE INCLUSÃO INSTITUCIONAL

A primeira categoria, que foi denominada de política de inclusão institucional, apresenta informações que se referem às diretrizes institucionais direcionadas à inclusão, que vão refletir no trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação e no processo de escolarização de estudantes com deficiência na educação profissional.

A política inclusiva estabelecida no sistema educacional brasileiro mobilizou as instituições de ensino para o debate sobre a inclusão no ambiente escolar, bem como a inserção dos preceitos de inclusão nos documentos institucionais como

norteadores das práticas educativas. Desta forma, cabe ressaltar que, quando uma instituição de ensino se apresenta como uma instituição inclusiva, em suas políticas e práticas, é possível observar nessa organização os reflexos de fatores externos ao ambiente escolar, como as macropolíticas e a estrutura social.

HOEPERS, *et. al.* (2017), ao analisar a PNEE-PEI observaram as influências que as políticas e organismos externos tiveram na proposta de inclusão na educação brasileira, que se apresenta como respostas às propostas das políticas globais.

As ideias políticas se movem globalmente por meio das redes e principalmente as educacionais, no caso brasileiro são importadas por aqueles que em posições sociais privilegiadas para participar de certas questões aceitam as pressões das agências multilaterais e ao assumirem os compromissos disseminam as ideias lançadas e por outro lado mobilizam outros atores, que internamente contribuem para a mobilidade das ideias apresentando soluções para questões de difícil equacionamento. (HOEPERS, *et. al.* 2017)

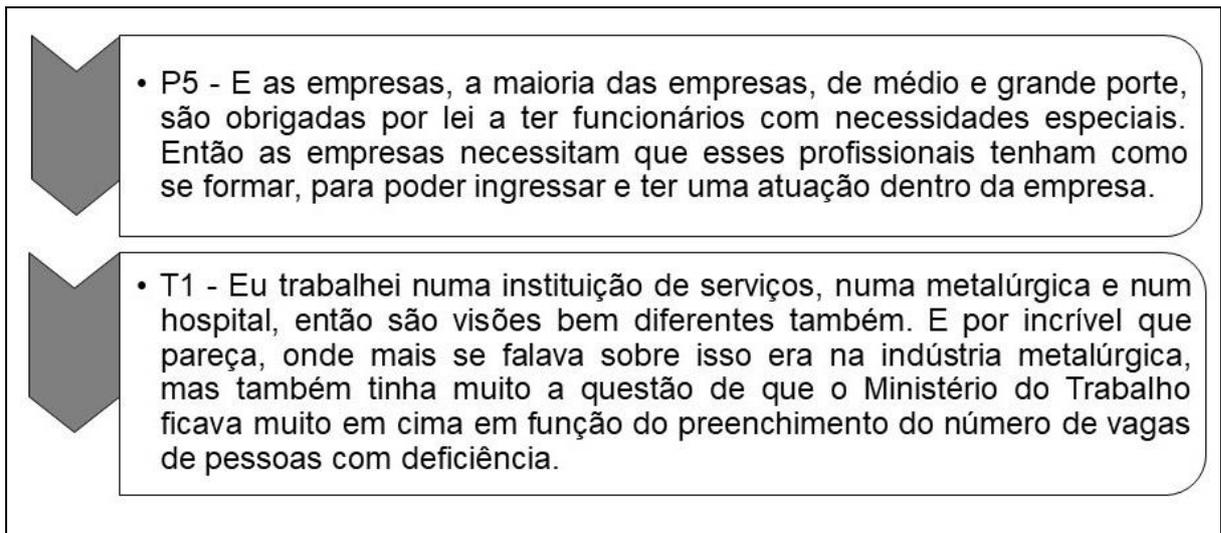
Pletsch (2014), por seu turno, ao analisar a importância desse tipo de política para reparar a exclusão social sofrida por pessoas com deficiência, trata da complexidade de implementação de políticas de inclusão escolar em um país que apresenta desigualdades sociais, regionais, raciais e educacionais que implicam processos de exclusão escolar de estudantes em situações de vulnerabilidade. Diante disso, a autora alerta para a importância de garantir “práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento real dessas pessoas” (p. 261).

Como uma instituição de ensino se apresenta diante dessa complexidade de implementação de uma política que visa compensar as desigualdades criadas por práticas sociais então excludentes ao mesmo tempo em que é influenciada por fatores externos?

Diante deste contexto, é possível observar que o IFRS tem o desenvolvimento socioeconômico como um direcionador de suas políticas, uma vez que se apresenta como uma instituição de educação profissional e tecnológica que visa formar e qualificar cidadãos que possam atuar “nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (IFRS, 2009, p. 3). Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência é apresentada nos documentos institucionais como um dos princípios norteadores dessa instituição, o que possibilita a formação de profissionais que atendam à demanda do mercado de trabalho.

No que se refere à relação entre o trabalho desenvolvido pela instituição e os aspectos de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, os relatos contidos no diagrama 4 apresentam a percepção que os entrevistados têm em relação ao mercado de trabalho e às vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Diagrama 4 – Mercado de trabalho e as vagas para pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme pode ser observado nos relatos de P5 e T1, há uma demanda de profissionais para preenchimento das vagas, previstas pela Lei 8.213/1991, que são ofertadas para pessoas com deficiência, existindo assim um campo de atuação da instituição na formação desses profissionais.

Porém, será que a existência de demanda de pessoas com deficiência para ocupação de vagas específicas é suficiente para que haja condições de garantia da formação? Até que ponto as pessoas com deficiência conseguem ocupar postos de trabalho que sejam destinadas a pessoas com formação técnica ou superior? Como as instituições de ensino podem garantir que as vagas dos cursos por elas ofertados também sejam acessíveis às pessoas com deficiência?

Entender os fatores de influência das políticas institucionais é um importante passo para compreender como a política se institui, e porque foram adotados determinados direcionamentos. No entanto, para além da compreensão de uma estrutura de influência externa, faz-se necessário compreender como as práticas inclusivas se concretizam no funcionamento interno da instituição.

Para garantir o acesso de pessoas com deficiência em cursos de educação profissional e ensino superior nas instituições federais de ensino, a legislação brasileira passou a garantir reservas de vagas para pessoas com deficiência. Diante deste contexto, o IFRS tem a política de reservas de vagas orientada pela Política de Ações Afirmativas (IFRS, 2014a) e pela Política de Ingresso Discente (IFRS, 2017).

Até o ano de 2016, a política nacional previa reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, sendo essas subdivididas em cotas raciais, para atender a candidatos negros e indígenas, e cotas sociais, para atender a candidatos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O IFRS, no entanto, tinha em sua política institucional a destinação de vagas para pessoas com deficiência, independentemente do sistema de ensino em que haviam frequentado na etapa escolar anterior. Com alteração da Lei 13.409/2016 e do Decreto 9.034/2017, a parcela de cotas destinadas a egressos de escolas públicas também foi subdividida em cotas para pessoas com deficiência⁴⁰, havendo, no IFRS, a ampliação de vagas destinadas exclusivamente para esse público, uma vez que foi mantido na política o percentual de reserva de vaga ofertado para pessoas com deficiência, independentemente do sistema de ensino no qual concluiu a etapa escolar anterior.

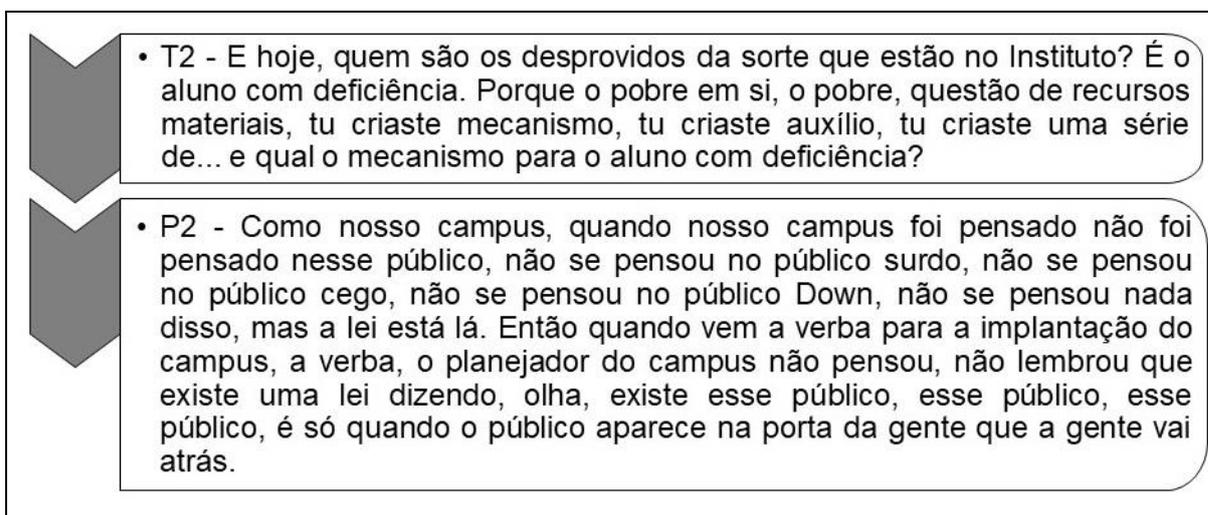
Na organização institucional do IFRS, a inclusão de pessoas com deficiência, entendida como o direito ao acesso, à permanência e ao êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas é objeto de atenção em diversos documentos institucionais, desde documentos norteadores gerais, como Estatuto e Regimentos do IFRS, quanto os documentos específicos que regulamentam as políticas de inclusão. Nesse sentido é possível observar que o discurso da inclusão não se apresenta de maneira superficial em alguns documentos, mas há na estrutura organizacional da instituição setores, a Assessoria de Ações Inclusivas e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, responsáveis pela elaboração e implementação das diretrizes da política de inclusão. No entanto, cabe analisar como esses documentos institucionais, e as diretrizes neles contidas, chegam aos profissionais da educação. Os extratos a seguir trazem observações dos

⁴⁰ A nova legislação teve efeitos no IFRS a partir do processo seletivo com vagas destinadas a ingresso no semestre 2017.2. No IFRS – *campus* Caxias do Sul, que tem ingresso no início do ano letivo, as mudanças nesse processo tiveram efeito a partir do processo seletivo com vagas destinadas a ingresso no ano letivo 2018.

profissionais do IFRS – *campus* Caxias do Sul a respeito da compreensão que eles têm sobre a política de inclusão institucional.

Alguns profissionais alertam para a importância de reconhecer quem são os alunos público-alvo das políticas de inclusão, e buscar ações que efetivem a inclusão do aluno com deficiência. Apesar de as falas apresentadas no diagrama 5 indicarem a existência de políticas destinadas a atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade, tanto o questionamento apresentado por T2 quanto a análise sobre a aplicação dos recursos apresentada por P2 levantam o debate sobre a eficácia de inclusão das pessoas com deficiência na instituição.

Diagrama 5 – Qual é o público atendido pelas políticas inclusivas no IFRS?



Fonte: Elaborado pela autora

O relato de P2 faz um alerta sobre a forma como os recursos são aplicados, e a divergência entre a existência da lei e a efetiva implementação das políticas que deem conta das necessidades das pessoas com deficiência que podem ingressar na instituição.

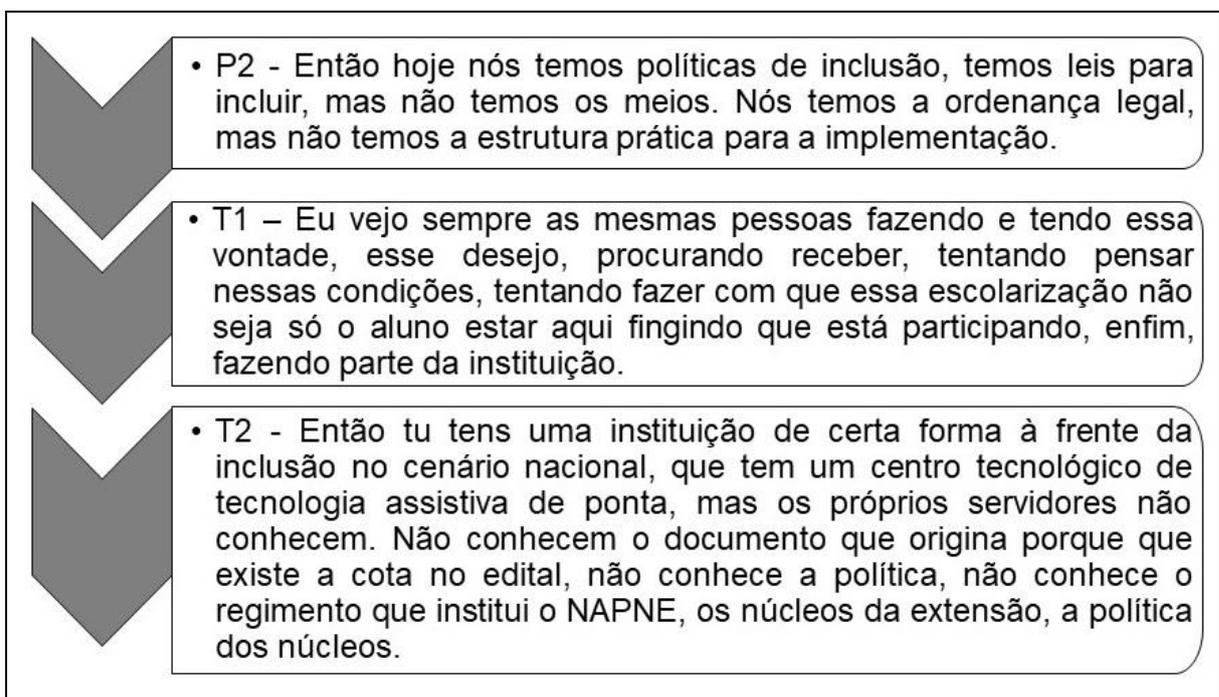
A fala de T2, por seu turno, permite uma análise histórica do público das instituições de educação profissional e das políticas a ele destinadas. Enquanto na criação das primeiras instituições em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, eram considerados desprovidos da sorte os filhos da classe trabalhadora, que viviam em situação de pobreza (BRASIL, 1909), para T2, atualmente estariam nesta situação os estudantes com deficiência. Pois, ao longo do tempo, as pessoas em situação de

vulnerabilidade social passaram a usufruir de direitos que compensassem essa situação, por meio de auxílio financeiro proporcionado pela Política de Assistência Estudantil. Nesse aspecto, o que se coloca como “sorte” não necessariamente está relacionado a aspectos financeiros, mas a condições que os estudantes demandam para que suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas.

Pletsch (2014, p.81) ressalta que a educação inclusiva é um amplo processo que necessita ir além do acesso e da permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, devendo proporcionar “o desenvolvimento social e acadêmico, levando em consideração as singularidades de cada um”.

Ao observar as práticas escolares no Brasil à luz das teorias que subjazem às práticas da educação de pessoas com deficiência, é possível verificar que não basta a implantação de uma nova política ou promulgação de uma nova normativa para que novas práticas sejam efetivadas. As falas contidas no diagrama 6 apontam para uma divergência entre a política inclusiva contida nos documentos normativos e as condições para sua operacionalização.

Diagrama 6 – Política inclusiva *versus* operacionalização



Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos de T1 e T2 indicam a forma como os profissionais estão envolvidos ou distanciados da política de inclusão institucional. No que se refere ao desconhecimento das políticas de inclusão, Matos e Mendes (2015) e Silva e Carvalho (2017) identificaram que entre as fragilidades do processo de inclusão está o desconhecimento da política de educação inclusiva, que resulta em uma concepção defasada, tanto em relação aos marcos legais quanto às bases teóricas da política de inclusão, fatores estes que limitam as possibilidades de atuação do profissional da educação nos atendimentos dos estudantes público-alvo desta política.

O relato de P2, por seu turno, alerta para a existência de divergências entre a política que consta nos documentos normativos e a prática, indicando necessitar de meios para que essa política possa ser efetivada. Laplane (2014) analisa, a partir de dados do Censo da Educação Básica, que o aumento do acesso ao ensino regular se constituiu como um dos principais avanços nos direitos das pessoas com deficiência no Brasil desde a implementação da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2009, e, com o aumento do acesso iniciou um aumento dos recursos de apoio à inclusão. No entanto, “a acessibilidade ao conhecimento não tem sido suficiente para garantir a progressão e o sucesso acadêmico dos alunos no sistema” (LAPLANE, 2014, p. 200).

E no IFRS, como o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (IFRS, 2014a) com deficiência se efetivam?

A política de inclusão institucional do IFRS está referendada por documentos institucionais, e é possível observar que o acesso de estudantes com deficiência é viabilizado por meio de reservas de vagas nos processos seletivos. No entanto, as falas dos profissionais da educação, já apresentadas, indicaram a existência de fragilidades, como o desconhecimento dos documentos norteadores da política de inclusão e a ausência de condições que atendam às necessidades apresentadas pelos estudantes com deficiência.

Outros relatos, contudo, permitiram a observação das condições existentes e das condições por eles elencadas como necessárias para que a escolarização de pessoas com deficiência possa ser viabilizada. O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE e a acessibilidade foram indicados enquanto condições que são contempladas pela política de inclusão institucional. No entanto, os profissionais da educação, em diversos momentos da

fala, seja por analisar o funcionamento interno da instituição ou por comparar a estrutura organizacional de outras instituições públicas, elencaram como necessários alguns itens não previstos na política institucional. Dessa forma, esta categoria é composta por 3 (três) subcategorias: 1. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE; 2. Acessibilidade; 3. Lacunas na política de inclusão.

7.1.1 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE

O NAPNE “é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição”. (IFRS, 2014b). De acordo com Rosa (2011), o NAPNE foi instituído em cada *campus* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enquanto setor articulador da Ação TECNEP⁴¹ – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas no âmbito local interno e externo da instituição, tendo como objetivo

implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência. (ROSA, 2011, p.18)

Nunes (2012) ao analisar o papel do NAPNE diante da Ação TECNEP, ressalta que, antes da institucionalização dessa Ação, não havia registro de ações favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência em uma instituição pertencente à Rede Federal, uma vez que o entendimento era pela não obrigatoriedade de garantia do acesso de estudantes com deficiência na Rede Federal. Dessa forma, a institucionalização desse Núcleo possibilitou o movimento de ações que garantissem a inclusão e a visibilidade dessas ações a partir desse processo de institucionalização.

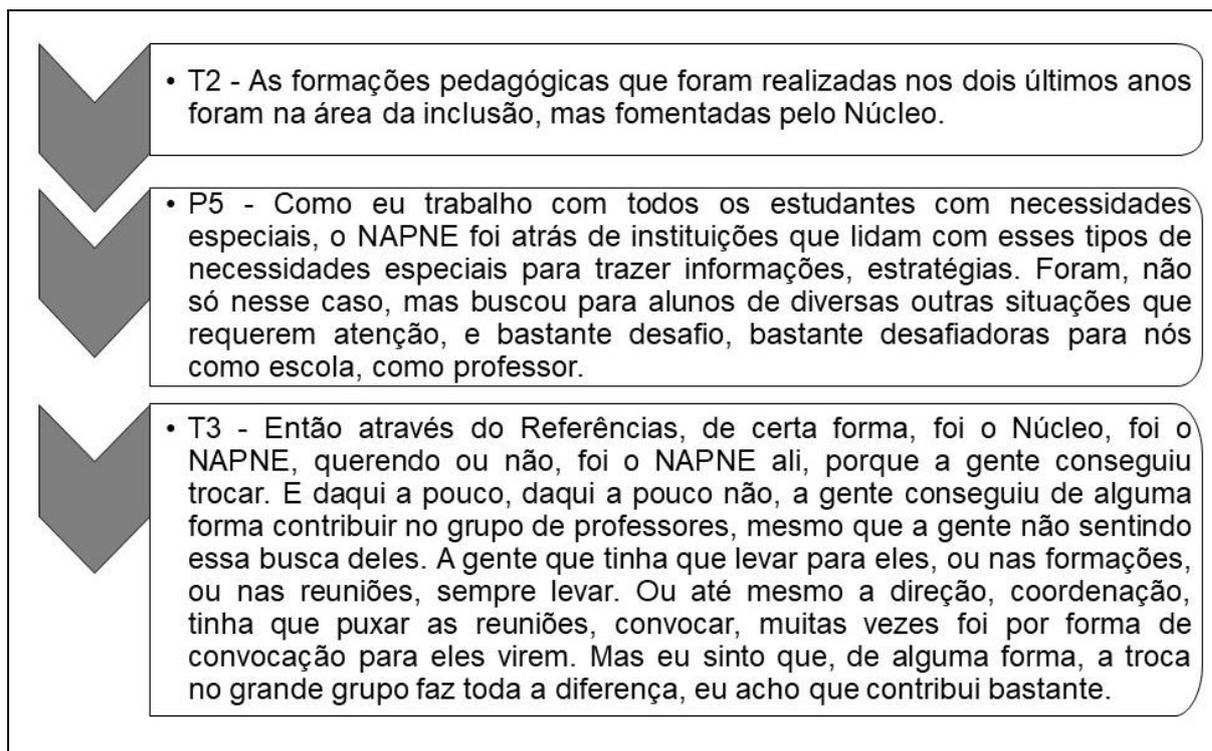
No IFRS – *campus* Caxias do Sul, o NAPNE está vinculado à Coordenadoria de Extensão e no período de realização da pesquisa foi composto por 4 (quatro) profissionais, sendo 2 (dois) docentes e 2 (dois) técnicos-administrativos em educação

⁴¹ Inicialmente denominado Programa TECNEP, as ações tiveram início em 2000. A partir de 2006, a denominação passou a ser Ação TECNEP. (ROSA, 2011)

que, além de estar vinculados ao Núcleo, desenvolviam as atribuições específicas dos setores a que estavam vinculados.

No diagrama 7 são apresentados relatos de ações desenvolvidas pelo NAPNE durante os anos de 2016 e 2017.

Diagrama 7 – Ações desenvolvidas pelo NAPNE



Fonte: Elaborado pela autora

Estes relatos colocam em destaque a ação mediadora do Núcleo que buscou proporcionar uma articulação interna entre os profissionais, bem como buscou apoio externo para viabilizar as ações de formação, que se constitui como uma das finalidades do NAPNE. No que se refere ao processo de formação dos profissionais envolvidos com as ações de inclusão, Pletsch (2014, p. 242) ressalta que

mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação, para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos.

Cabe destacar, na fala de T3, que a partir da articulação entre alguns profissionais, que não necessariamente faziam parte do NAPNE, e o próprio grupo

que compunha o Núcleo, organizou-se um grupo denominado Referências Inclusivas⁴². O grupo Referências Inclusivas foi composto por profissionais interessados na temática inclusão, que tinha como finalidade acompanhar o percurso acadêmico dos estudantes, a articulação com a família e com instituições especializadas. Para isso no grupo foi instituído um profissional de referência⁴³ para cada estudante atendido pelo NAPNE. As informações advindas do grupo auxiliaram em processos de formação dos profissionais e nas reuniões que eram realizadas para buscar estratégias específicas para atendimento desses estudantes.

Pesquisas recentes (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016; PINTO, 2016) têm indicado a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo como uma possibilidade para efetivação das ações inclusivas no sistema regular de ensino. Essas pesquisas destacam a contribuição que o profissional da educação especial pode fornecer aos professores do ensino regular, dividindo as responsabilidades do processo educativo.

No entanto, nem todas as instituições de ensino regular têm profissionais da educação especial que possam colaborar diretamente nas ações de ensino junto aos professores do ensino regular, necessitando de outras estratégias para que o trabalho colaborativo ocorra, como foi proposto pelo NAPNE do IFRS – *campus* Caxias do Sul ao buscar a articulação com instituições especializadas e estabelecer uma articulação entre os profissionais da própria instituição.

Ao verificar as ações desenvolvidas pelo NAPNE, é possível observar que algumas das finalidades propostas no regulamento do Núcleo estão sendo atendidas, a exemplo das parcerias que se desenvolvem com outras instituições e a promoção de capacitações relatadas pelos entrevistados. No entanto, diante de tantas finalidades, questiona-se se a forma como esse Núcleo é composto viabiliza o atendimento de todas as finalidades, que são:

I - incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; II - contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação

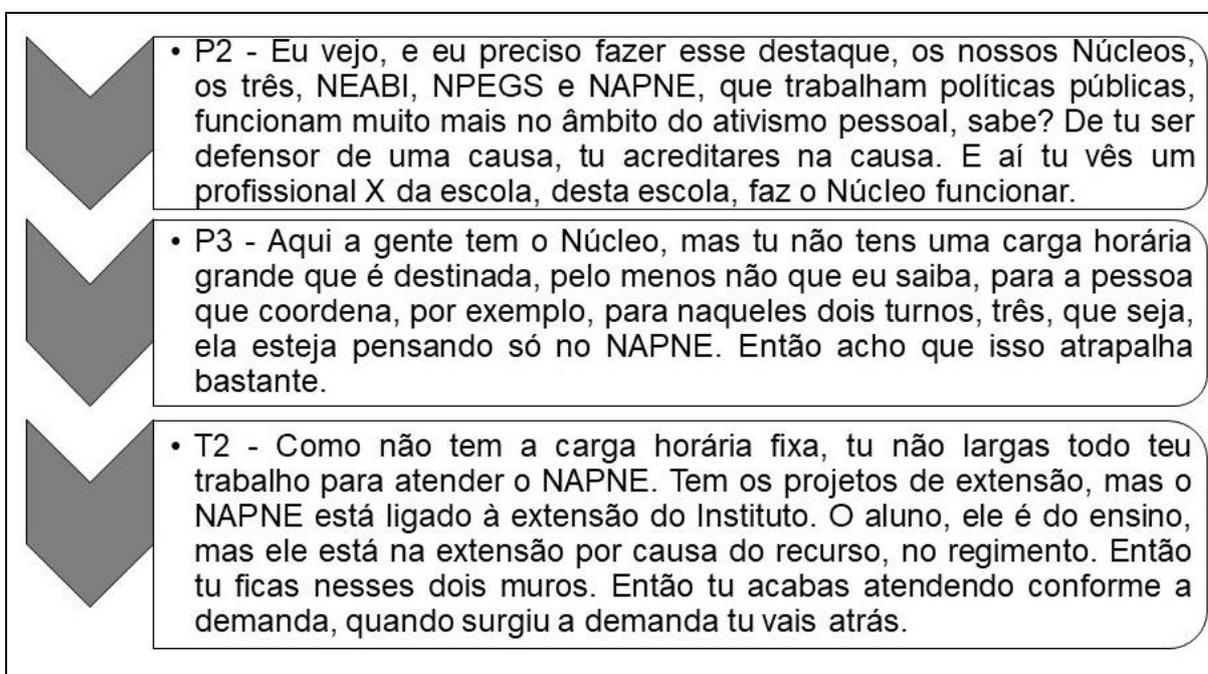
⁴² O grupo Referências Inclusivas tratou-se de um grupo não institucionalizado, que no ano de 2016 manteve reuniões periódicas, pelo menos uma vez ao mês, tendo o número de reuniões reduzidas no ano de 2017.

⁴³ Durante os anos de 2016 e 2017, os profissionais de referência dos estudantes acompanhados pelo NAPNE eram servidores da carreira de técnico-administrativos em educação.

Inclusiva; III - incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; IV - participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; V - promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo do câmpus, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; VI - promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; VII - integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; VIII - garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do câmpus; IX - buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; X - promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (IFRS, 2014b, p.2).

Neste aspecto, os relatos apresentados no diagrama 8, indicam limitações no trabalho desenvolvido pelo NAPNE no IFRS – *campus* Caxias do Sul, especialmente ao que se refere à disponibilidade de carga horária dos profissionais que atuam no Núcleo.

Diagrama 8 – Limitações do NAPNE



Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos de P2, P3 e T2 apontam um conflito entre a prática de atuação dos profissionais vinculados ao NAPNE e as orientações propostas no regulamento, uma

vez que este prevê carga horária específica de 8 horas e 4 horas semanais a serem cumpridas, respectivamente, pelo coordenador e secretário do NAPNE, que, de acordo com as falas dos entrevistados, não estaria sendo disponibilizada para atuação específica no Núcleo. Essa questão suscita dúvidas quanto à efetividade da mediação dos processos inclusivos por meio do NAPNE, especialmente após a ampliação das reservas de vagas destinadas a pessoas com deficiência que acarretará um acréscimo no número de estudantes com deficiência que ingressam nos diferentes cursos ofertados pela instituição.

Pessini (2015), ao analisar a percepção das equipes gestoras dos NAPNE do IFRS, identificou a existência de fragilidades nos Núcleos de diferentes *campi*. Dentre estas fragilidades, destacavam-se a ausência de condições de infraestrutura física, caracterizada por uma sala específica para as atividades do NAPNE, e de profissionais que tivessem disponibilidade para atender de forma exclusiva as demandas do Núcleo, situação esta que estaria fora da ação gestora da coordenação do NAPNE que, mesmo sendo responsável por mediar as ações inclusivas nos campi, informava depender da ação voluntária de servidores vinculados a diferentes setores, o que resultava em rotatividade de profissionais e descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo Núcleo.

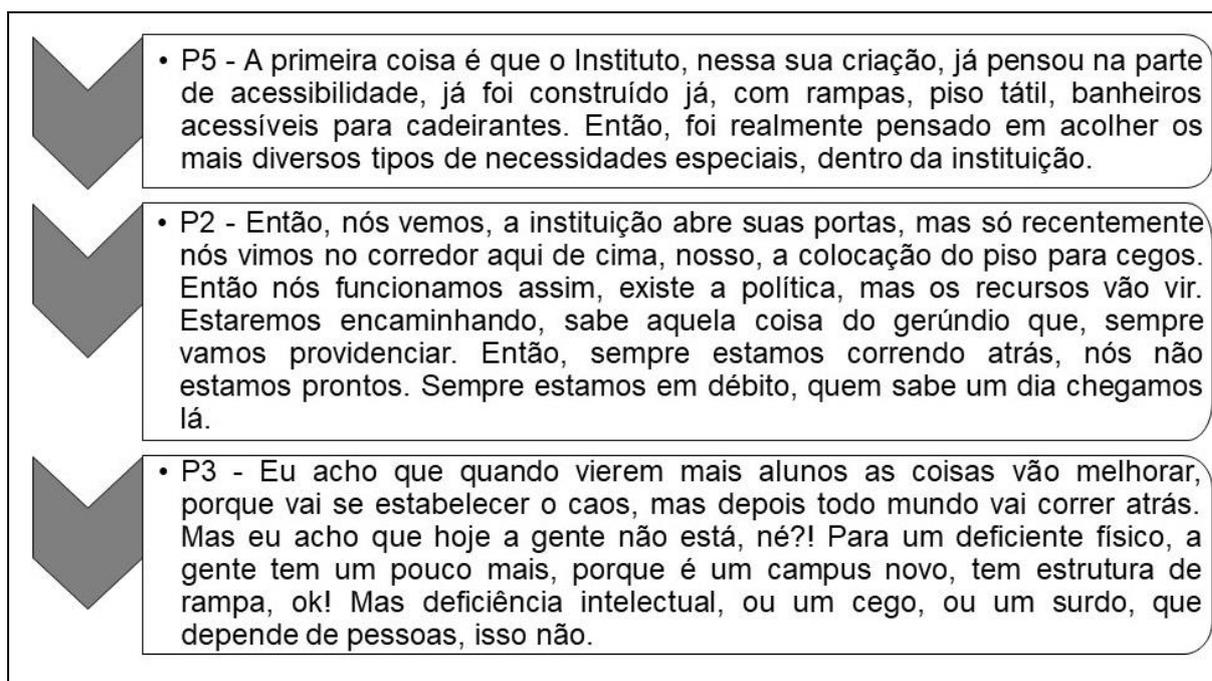
7.1.2 Acessibilidade

No que se refere a condições de acessibilidade, a Política de Ações Afirmativas trata em suas diretrizes e ações para permanência e êxito questões de acessibilidade física, que trata especificamente da adequação dos espaços físicos que permitam a mobilidade de pessoas com deficiência, bem como acessibilidade virtual/comunicacional, que permitam o acesso à informação disponível nos espaços virtuais, como sites, portais, sistemas WEB e ambientes virtuais de aprendizagem (IFRS, 2014a).

Apesar de questões de acessibilidade estarem previstas nas políticas de inclusão, os entrevistados não percebem de forma homogênea a efetividade dessas condições no IFRS - *campus* Caxias do Sul. Enquanto para alguns o atendimento à infraestrutura física dos prédios, que promova a acessibilidade física e mobilidade de pessoas com deficiência física ou visual, é compreendida como atendimento das

condições de acessibilidade, outros observam o fato da implementação tardia de recursos ou a falta de profissionais que auxiliem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência como lacunas nas ações inclusivas, como pode ser observado nos relatos contidos no diagrama 9.

Diagrama 9 – Acessibilidade



Fonte: Elaborado pela autora

O debate sobre acessibilidade no contexto escolar, para além das condições de infraestrutura física, é apresentado por Pletsch, Souza e Orleans (2017) a partir da proposta de desenho universal na aprendizagem que, não excluindo as ajudas técnicas específicas,

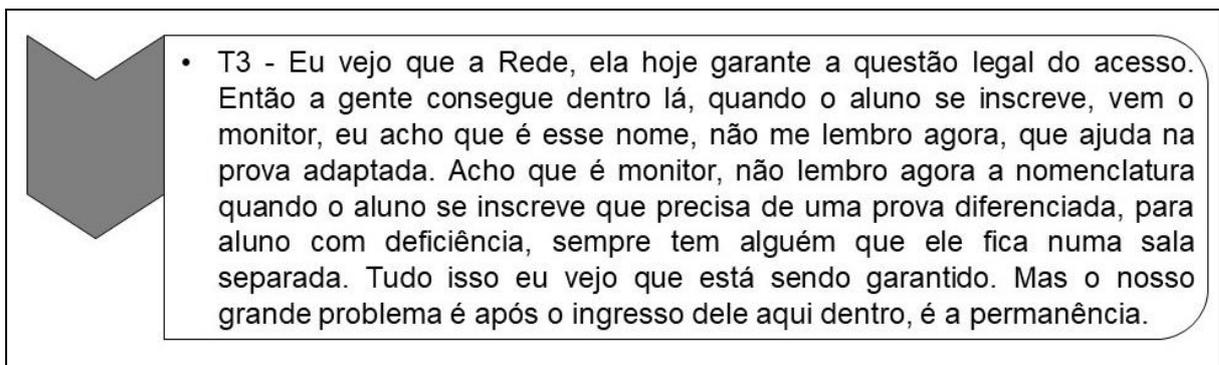
vai além da aplicação tradicional de acessibilidade aos espaços físicos, o uso de artefatos e produtos, recursos de comunicação e outros que visem a garantia de acesso e a participação de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades sensoriais ou físicas visando, assim, condições plenas à locomoção, comunicação, informação e ao conhecimento (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272)

Garcia, Bacarin, Leonardo (2018) e Anache, Cavalcante (2018), ao discutirem os aspectos que envolvem a acessibilidade no ensino superior, identificaram que em instituições de ensino superior as condições de acessibilidade ainda estão aquém das

demandas dos estudantes com deficiência que ingressam nas universidades. As condições de acessibilidade física, que requerem adaptação da infraestrutura física dos prédios, muitas vezes são barreiras encontradas por estudantes com deficiências físicas ou sensoriais que implicam condições de mobilidade. Além disso, essas autoras ressaltam que os estudantes com deficiência necessitam de adaptações específicas no processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino, e condições de acessibilidade ao conhecimento, com a adaptação dos recursos didáticos e fornecimento de tecnologias assistivas que garantam aos estudantes o acesso aos conteúdos curriculares.

Para a garantia do acesso, a política de ingresso discente do IFRS prevê o atendimento das solicitações requeridas pelos candidatos, para que sejam garantidas as condições de acessibilidade durante o processo seletivo (IFRS, 2017). A fala de T3, apresentada no diagrama 10, indica a existência de adaptações no processo seletivo que atendam às demandas no processo de ingresso de estudantes com deficiência, no entanto, alerta para a necessidade de atender às demandas desses estudantes após o ingresso, de forma a garantir a permanência na instituição.

Diagrama 10 – Acessibilidade no processo seletivo



Fonte: Elaborado pela autora

A fala de T3, que apresenta a questão da permanência de um estudante com deficiência como grande problema do IFRS – *campus* Caxias do Sul, coloca em questão como as políticas inclusivas se efetivam nesta instituição. Quais condições institucionais requerem adequações para que a permanência de um estudante com deficiência seja garantida?

7.1.3 Lacunas do processo de inclusão

Apesar de ter uma organização em conformidade com a política que é direcionada às instituições federais de ensino, e propor as diretrizes para atender as condições de inclusão às diferentes modalidades de cursos de educação profissional e superior ofertados pela instituição, algumas lacunas no processo de inclusão foram indicadas pelos profissionais.

Nas instituições federais, pertencentes à Rede Federal e Universidades, a inclusão passou a ser organizada a partir de núcleos de inclusão, como o NAPNE que se constitui como setor articulador das ações inclusivas nas instituições da Rede Federal. Desta forma, a estrutura organizacional dessas instituições, no que se refere às propostas inclusivas, é diferenciada da apresentada nas demais redes públicas de ensino.

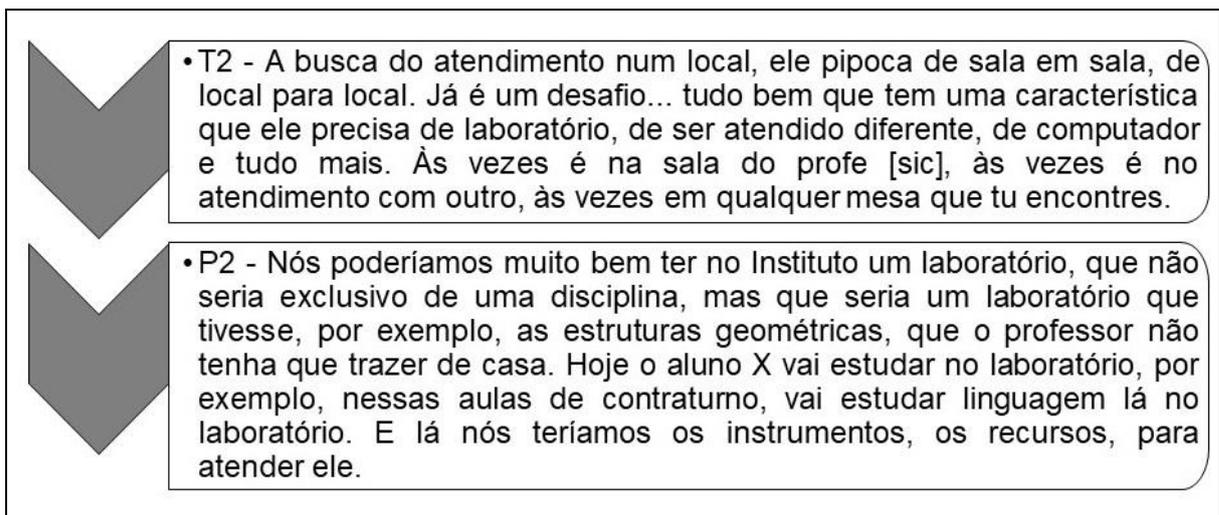
As redes públicas de ensino municipais e estaduais têm adotado em suas políticas inclusivas a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que consiste em atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade que viabilizem a complementação ou suplementação da escolarização dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular, a partir de atendimentos realizados por um professor especializado, no turno contrário ao do ensino regular, realizado em sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2011).

O modelo de oferta do AEE não é único, mas tem se organizado em diferentes formatos em todo o Brasil, de acordo com a organização das redes de ensino. Nas redes de ensino em que as escolas dispõem de professores de AEE e sala de recursos multifuncionais, o atendimento ocorre por esse profissional no referido espaço, conforme previsto no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Algumas redes de ensino, no entanto, organizaram o AEE no formato de serviço itinerante para prestar atendimento às várias escolas que não dispõem de professores especializados (PELOSI; NUNES, 2009). Pesquisas mais recentes, colocam a ideia do ensino colaborativo como uma possibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, em que o professor do AEE auxilia diretamente o professor do ensino regular no planejamento de atividades direcionadas aos estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula regular (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016).

O IFRS – *campus* Caxias do Sul não dispõem de um professor de Atendimento Educacional Especializado, no entanto, para favorecer um atendimento ao estudante com DI, os profissionais encontraram uma possibilidade dentro do que já está previsto na organização didática do IFRS. Na organização das atividades de ensino, os estudantes têm disponíveis, além do horário regular de aulas, atendimento extraclasse denominado de estudos orientados, que consiste em um “processo didático-pedagógico que visa a oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao estudante, a fim de superar dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (IFRS, 2015, p.44). Como estratégias para trabalhar com o estudante com DI, a alternativa encontrada foi a oferta de estudos orientados individualizado para esse estudante, de forma a retomar os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula e propor adaptações curriculares necessárias ao estudante.

Diante do trabalho desenvolvido, no entanto, os profissionais elencam a importância de um espaço, com recursos diferenciados da sala de aula regular, destinado ao atendimento do estudante no contraturno, conforme relatos contidos no diagrama 11.

Diagrama 11 – Necessidade de um espaço para atendimento



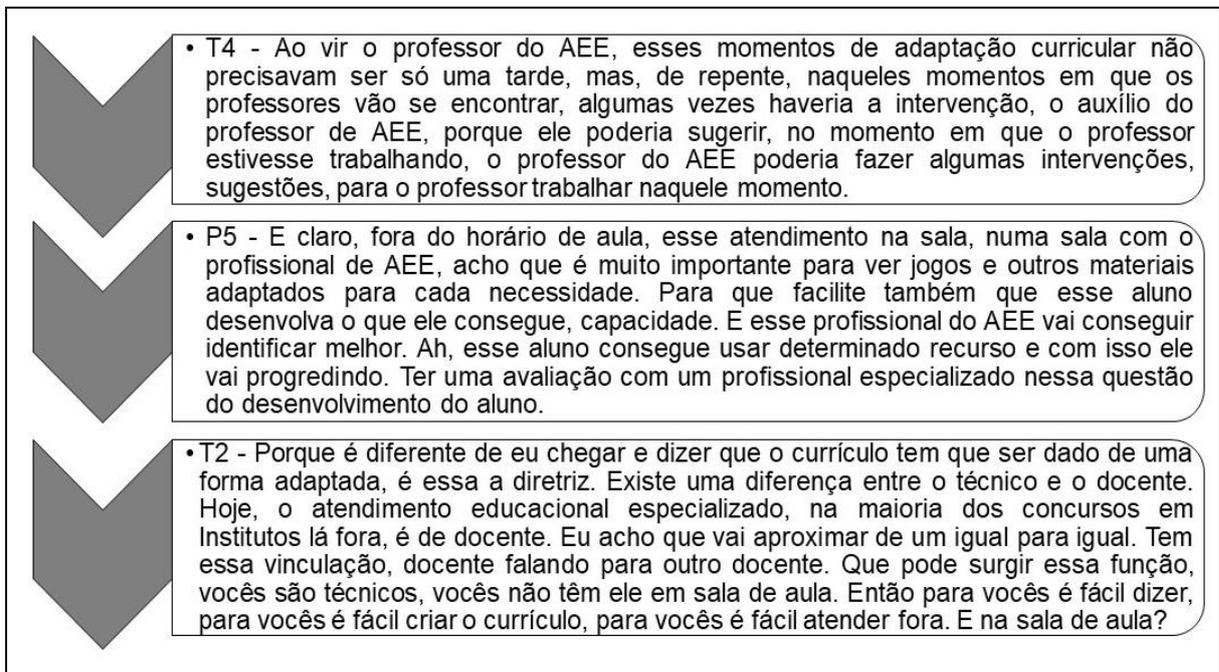
Fonte: Elaborado pela autora

A fala de P2, ao registrar a importância da existência de um espaço, denominado por ele de laboratório, com recursos específicos para atendimento a um estudante com DI, possibilita uma aproximação com a proposta da sala de recursos

multifuncionais, existente em escolas de outras redes públicas de ensino, que se trata de um “espaço físico que contém mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos” do Atendimento Educacional Especializado (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014, p. 44).

Também foi indicado como uma lacuna da política de inclusão, a ausência de um professor do Atendimento Educacional Especializado, que possa prestar apoio aos professores da sala de aula regular no que se refere aos processos de adaptação curricular e de recursos pedagógicos, conforme apresentado no diagrama 12.

Diagrama 12 – Necessidade do Atendimento Educacional Especializado

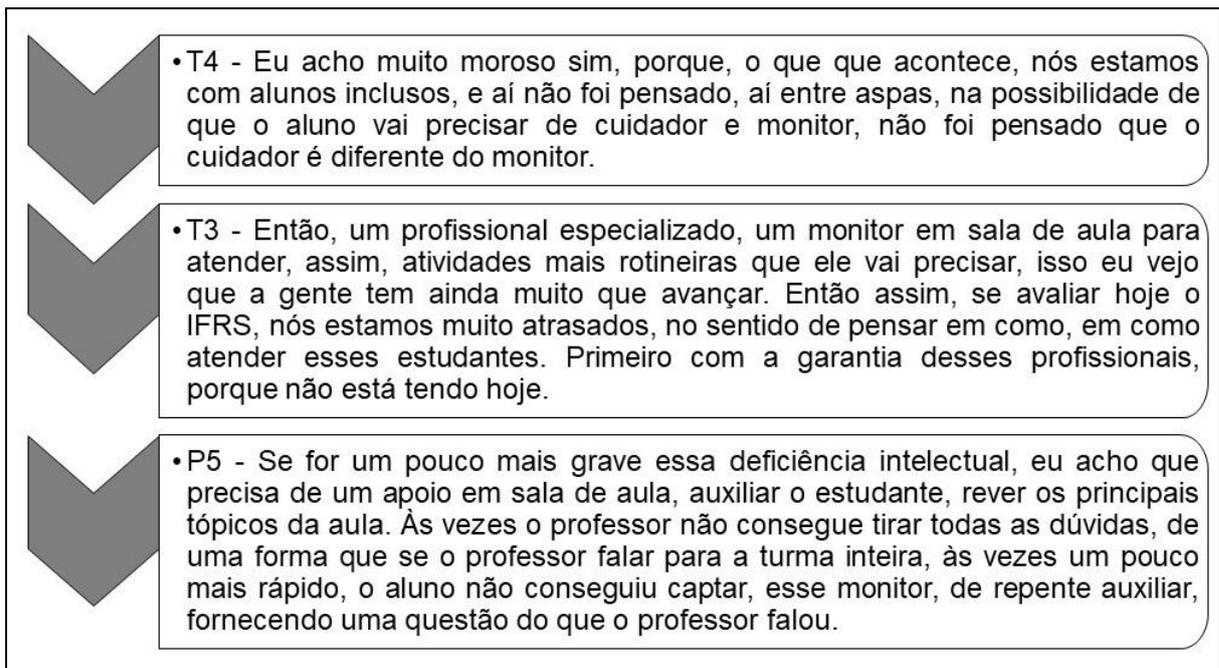


Fonte: Elaborado pela autora

A “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” está entre as atribuições estabelecidas ao professor do Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009, p.3).

Para favorecer a escolarização de estudantes com deficiência, também é sinalizada a necessidade de outros profissionais, nomeados de cuidador e monitor, que auxiliem os estudantes com deficiência em sala de aula, conforme apresentado no diagrama 13.

Diagrama 13 – Necessidade de profissionais de apoio

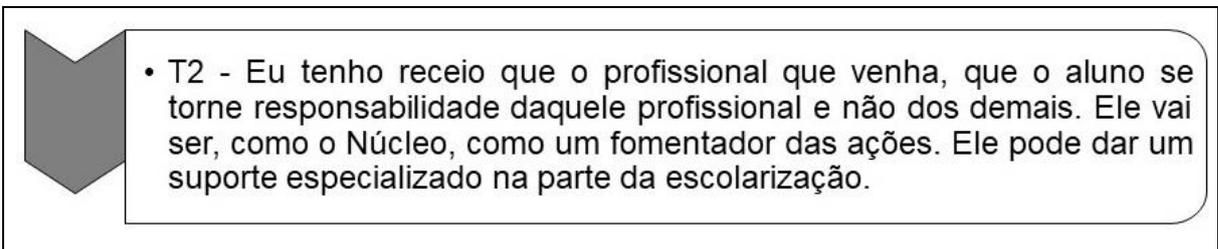


Fonte: Elaborado pela autora

O que aparece nos relatos como cuidador e monitor, pode ser entendido como o profissional de apoio escolar que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015, não paginado).

A presença do professor do AEE e de profissionais de apoio são, dessa forma, indicados como possíveis favorecedores da inclusão escolar e dos processos de escolarização, no entanto T2, no relato apresentado no diagrama 14, demonstra uma inquietação de que os estudantes com deficiência se tornem responsabilidade exclusiva do AEE, o que comprometeria a proposta de educação inclusiva.

Diagrama 14 – Quem é responsável pelo aluno com deficiência na escola inclusiva?



Fonte: Elaborado pela autora

Haveria riscos de causar um processo de exclusão a partir da oferta de um serviço que pretende viabilizar a inclusão? O fato de haver indicativos de uma inclusão que exclui, seria motivo para desacreditar nos serviços de apoio à inclusão? E até que ponto a ausência destes serviços também não resulta em lacunas que causam barreiras no processo de escolarização? Todas estas indagações permitem refletir sobre diferentes ações que materializam a política inclusiva e que podem apresentar resultados favoráveis ou não à escolarização das pessoas com deficiência.

Nascimento, Marchiore e Santos (2017) constataram a ineficácia do processo de inclusão de estudantes com deficiência em escola de uma rede regular de ensino estadual, uma vez que, mesmo matriculados na sala de aula regular os processos de interação desses estudantes com outros colegas de sala de aula, e mesmo com os professores regentes eram inexistentes, pois esses consideravam serem aqueles estudantes com deficiência responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Em contraponto a esta situação, Braun e Marin (2016, p. 211) registram experiência do atendimento educacional especializado a partir da perspectiva do trabalho colaborativo, que se apresentou “como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária”.

Essas experiências indicam que, mesmo seguindo as recomendações dos documentos normativos, diferentes cenários se colocam frente às políticas inclusivas, cabendo aos sujeitos envolvidos neste processo refletir sobre as possibilidades que contribuam para a escolarização dos estudantes com deficiência, respeitando as suas singularidades, além de refletir sobre a efetivação das políticas inclusivas propostas pela instituição de ensino.

7.2 MOVIMENTOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A inclusão, enquanto paradigma educacional, parte do pressuposto de que as escolas necessitam modificar a estrutura física, organizacional e pedagógica, além de propor a flexibilização do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação de forma a tornar a educação acessível a todos os estudantes, respeitando assim as diferenças que estudantes com necessidades educacionais específicas apresentam (GLAT, 2014).

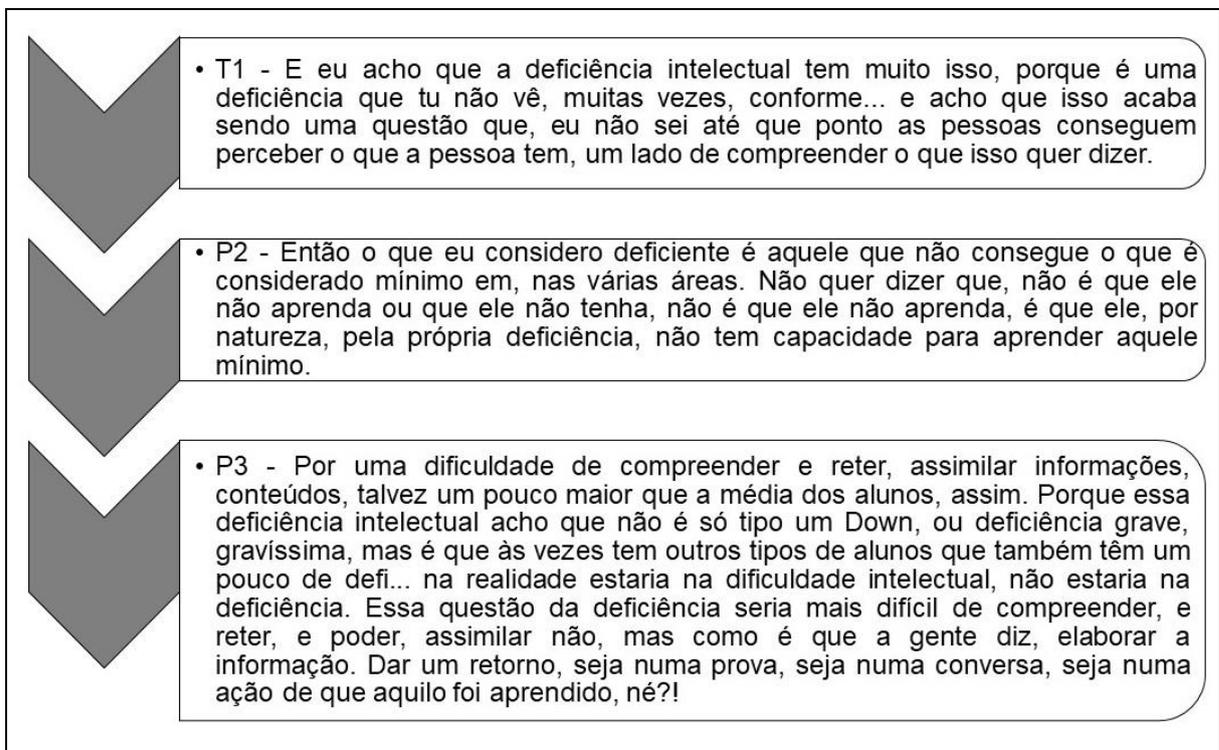
No entanto, é possível identificar a coexistência de outros paradigmas de educação voltados a pessoas com deficiência, já que, por vezes, os profissionais que estão envolvidos nos processos inclusivos não têm clareza das questões teóricas, mas estabelecem relações a partir de críticas sobre o que encontram dentro da instituição escolar e pela autorreflexão de suas ações enquanto educadores.

Esta categoria se constitui a partir de 3 (três) subcategorias: 1. O percurso escolar de um estudante com deficiência intelectual; 2. A prática dos profissionais da educação; 3. Mediação da aprendizagem, que serão discutidas a seguir.

7.2.1 O percurso escolar de um estudante com deficiência intelectual

Quando emergem dos discursos reflexões sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência intelectual, a busca por compreender quem é este estudante é algo que vem à tona na fala dos entrevistados. Na tentativa de conhecer esse estudante e compreender o que significa esta deficiência, algumas expressões, que podem ser observadas no diagrama 15, como “uma deficiência que tu não vê”, “não tem capacidade de aprender aquele mínimo”, “dificuldade [...] um pouco maior que a média dos alunos”, suscitam questionamentos quanto à clareza que os profissionais têm sobre a deficiência intelectual e sobre as estratégias desenvolvidas no espaço escolar para atender a demanda de aprendizagem do estudante.

Diagrama 15 – A compreensão sobre a deficiência intelectual



Fonte: Elaborado pela autora

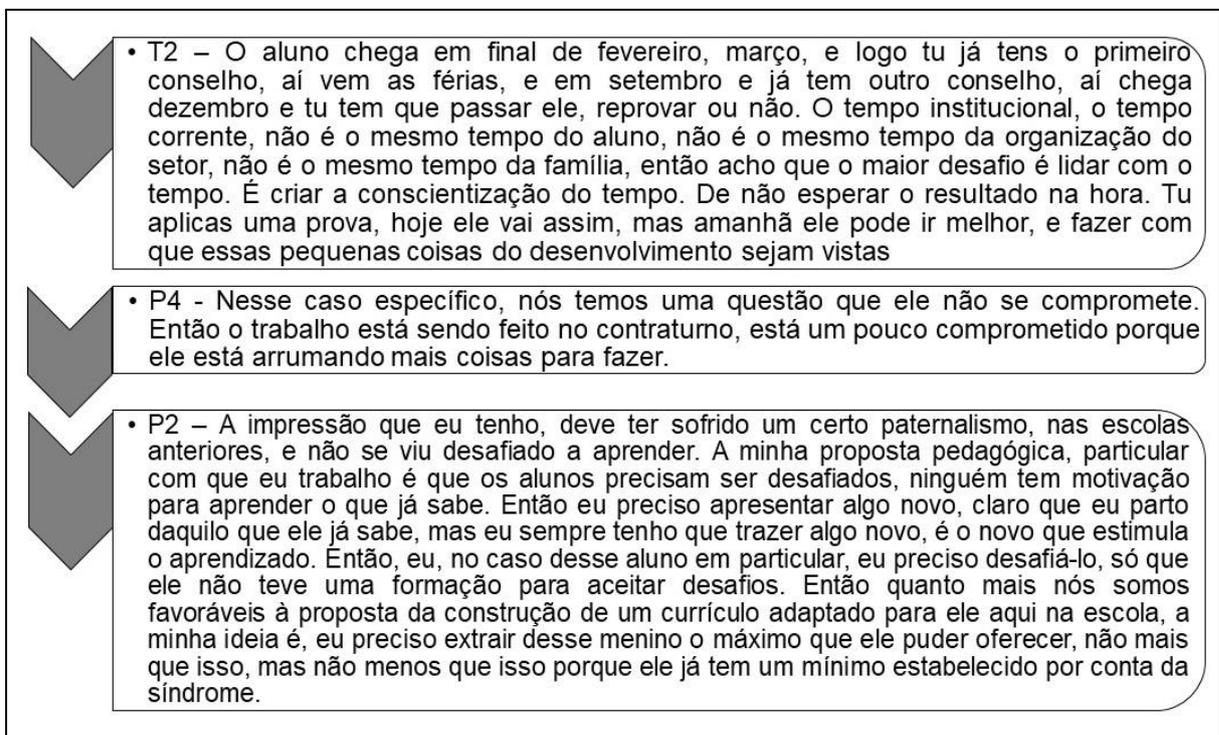
Em pesquisa realizada sobre a inclusão de estudante com DI no ensino superior, Accorsi (2016) observou no relato de professores sobre a concepção de aprendizagem que reiteradas vezes a expressão *o mínimo* surgia como indicativo do que seria necessário a um estudante de nível superior aprender para obter a formação necessária para atuação no mercado de trabalho.

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 (ACCORSI, 2016, 101).

E essa expressão, que também aparece em falas dos participantes desta pesquisa, carrega em si, tanto as possibilidades que os profissionais detêm de reorganizar os objetivos para as atividades propostas para o processo de escolarização, quanto as incertezas do que e como ensinar a um estudante com DI. Incertezas que se intensificam pelo desconhecimento de como trabalhar com um estudante com deficiência intelectual, pela incompreensão de como se dá a aprendizagem desse estudante e o que esperar dele no contexto escolar que se propõe a encerrar a etapa da Educação Básica, garantindo “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, e uma formação para o exercício de uma profissão técnica (BRASIL, 1996).

Ao verificar o processo formativo desse estudante com DI nesse contexto escolar é possível observar a forma como os profissionais compreendem essa deficiência, o que se verifica nos relatos que apresentam aquilo que se espera da atitude acadêmica e do comprometimento do estudante, como se pode observar no diagrama 16.

Diagrama 16 – O estudante com deficiência intelectual no contexto escolar



Fonte: Elaborado pela autora

O relato de T2 indica uma preocupação com o tempo de aprendizagem demandado por um estudante com deficiência intelectual. Pletsch (2014) destaca que o sujeito com deficiência intelectual apresenta uma viscosidade em seu raciocínio, o que resulta em desenvolvimento e funcionamento cognitivo mais lentos. Dessa forma, ocorre um conflito entre o tempo de organização do ano escolar e o tempo necessário à aprendizagem de um estudante com DI.

Em contraponto, as falas de P2 e P4 trazem aspectos que tratam de comprometimento e autonomia necessários ao desenvolvimento acadêmico de um estudante. Estas falas me levam a questionar se os profissionais compreendem, em termos conceituais, que a deficiência intelectual também pode representar limitações nas habilidades sociais e práticas (AAIDD, 2010, *apud*, SILVA, 2016, p.48), e que o que é relatado como um não comprometimento, ou como uma não disposição de aceitar desafios, pode indicar uma necessidade de apresentar estratégias pedagógicas diferenciadas para esse estudante. Não estariam estes profissionais esperando de um aluno com deficiência intelectual as mesmas condições acadêmicas apresentadas por outros estudantes que não apresentam essa deficiência? Estaria a política de inclusão institucional, que permite o acesso do estudante com deficiência intelectual, apresentando marcas da normalização/integração, exigindo que a sua permanência, participação e aprendizagem estejam condicionadas aos padrões apresentados por estudantes que não possuem a mesma deficiência?

Em dez anos da política de educação especial na perspectiva inclusiva, ainda é possível observar resquícios dos modelos e paradigmas instituídos anteriormente. No campo da educação, as marcas da integração/ normalização ainda se fazem muito presentes. Bisol, Pegorini e Valentini (2017) alertam que a busca pela cura e pela normalidade indica o pensamento constituído a partir do modelo médico da deficiência, mesmo que as bases teóricas já apresentem modelos construídos a partir de perspectivas social e pós-social.

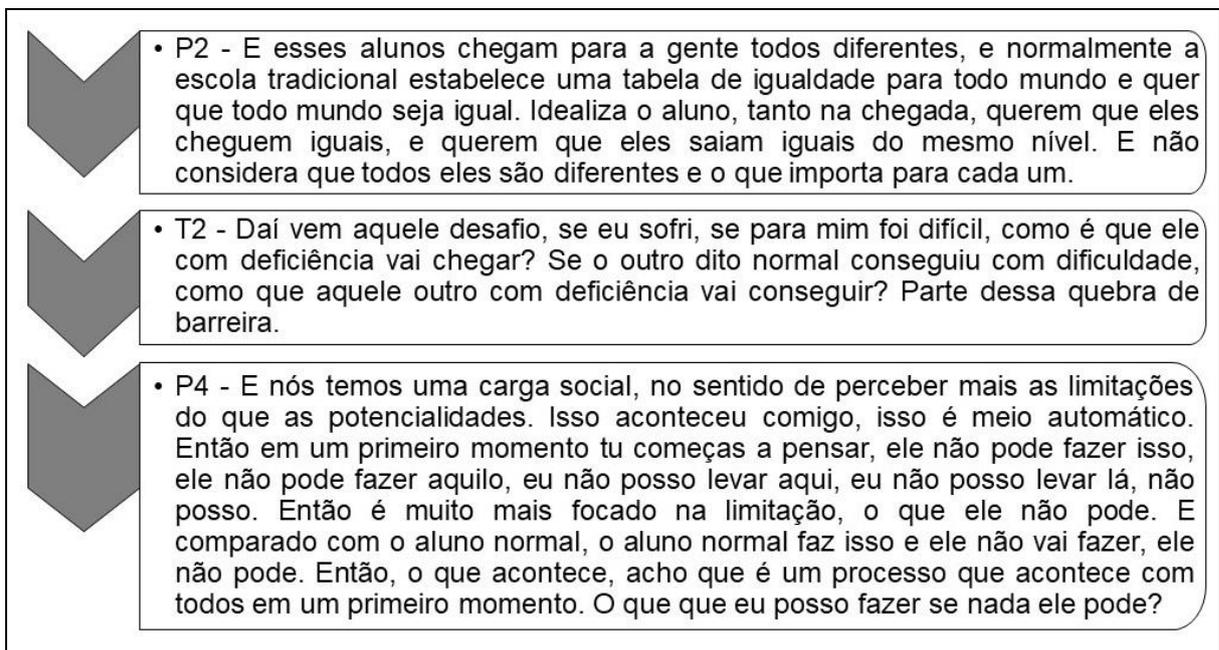
Por que diante de políticas de inclusão, com o debate do respeito à diferença, ainda é tão presente a ideia de normalização? Skliar (2015, p.26) permite uma análise do como as políticas destinadas a públicos considerados diferentes acabam por suscitar a ideia de anormalidade nesse público.

O fato de que algumas identidades, ou marcas identitárias, sejam consideradas diferentes, nos sugere que se produziu um certo tipo de

diferencialismo, ou seja, que essas marcas consideradas negativas, colocam-se em relação de oposição à ideia de normal, de normalidade. O diferencialismo, além de ser um processo político, constitui uma armadilha cultural e educacional, que faz com que, por exemplo, a mulher seja considerada como a diferente na questão de gênero, os negros como os diferentes quando se trata da raça, as crianças e os anciãos como os diferentes em relação à idade, os deficientes sejam os diferentes em relação à normalidade corporal, intelectual, etc.

Essa normalidade, enquanto padrão a ser alcançado independentemente das condições de cada indivíduo, faz questionar como uma escola pode se tornar inclusiva se ao pensar no contexto da escolarização de estudantes que apresentam características peculiares em termos físicos, intelectuais, sociais, emocionais, etc, ainda existam atitudes que levem à tentativa de padronizar as pessoas, e que vejam as pessoas com deficiência apenas do ponto de vista da impossibilidade, conforme relatos apresentados no diagrama 17.

Diagrama 17 – Normalização



Fonte: Elaborado pela autora

A comparação do estudante com deficiência intelectual com outros estudantes, partindo de um padrão de normalidade intelectual, ou dos objetivos e das atividades contidos em um currículo do curso de educação profissional, que devem ser alcançados no processo de escolarização, indica a dificuldade dos profissionais

em identificar as potencialidades apresentadas pelo estudante e compreender a individualidade de cada um.

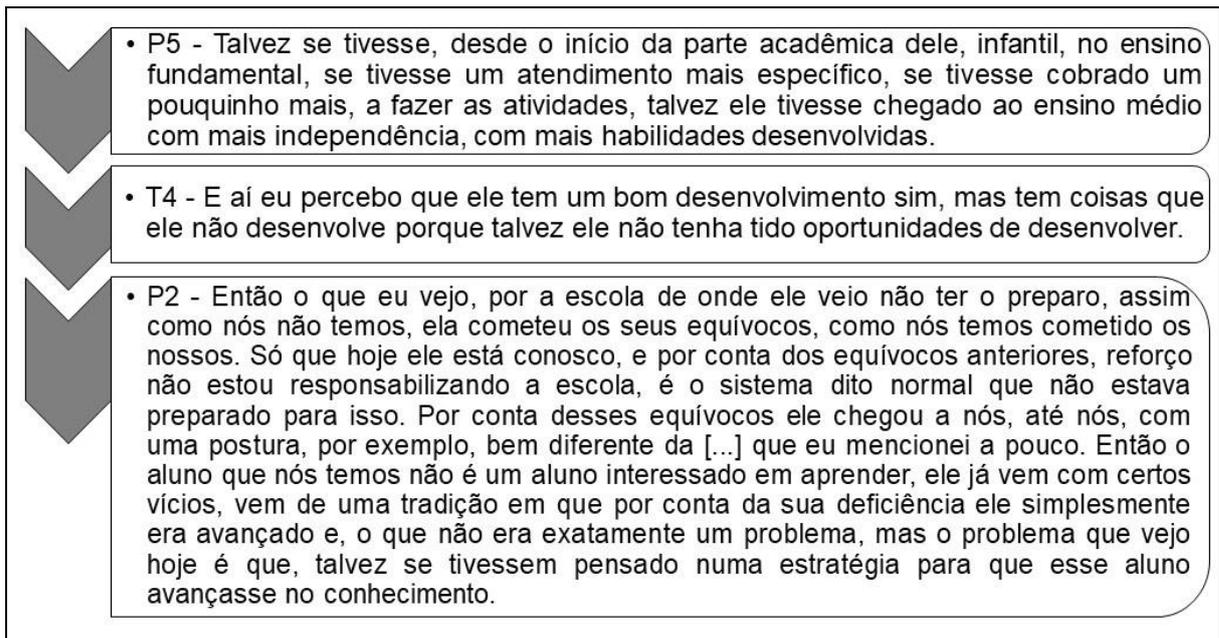
Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 125), ao analisar esse aspecto da comparação de estudantes com deficiência dentro de um contexto de inclusão escolar, apontam para as contradições existentes nas relações de inclusão, especialmente nos casos de estudantes com deficiência intelectual, sendo marcante a expectativa pelo “domínio dos conteúdos e das competências escolares [...] como condição para a superação do preconceito”. Dessa forma, busca-se uma padronização, em que o ponto de partida são as condições intelectuais dos estudantes sem deficiência, o que coloca em ênfase aquilo que o estudante com DI não desenvolveu, ao invés de buscar seus potenciais e novas estratégias de trabalho com esse estudante.

Essa comparação, focando sempre na limitação e naquilo que o estudante ainda não aprendeu, aponta para o alerta de que esse estudante necessita processos que possam compensar as dificuldades decorrentes da deficiência intelectual e auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011). Neste aspecto, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271) sugerem a diferenciação curricular como proposta de atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos, pautada na “revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais”.

A diferenciação curricular se apresenta como uma estratégia e não está associada à “limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271). Essa situação tem sido questionada em diferentes pesquisas que tratam da escolarização de estudantes com deficiência intelectual (PLETSCH, 2014; MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016; OLIVEIRA; PLETSCHE, 2017; ROSA *et al.*, 2017), uma vez que as práticas encontradas nas escolas frequentemente se pautam na dificuldade do aluno e na crença da impossibilidade de aprendizagem de conteúdos curriculares. O empobrecimento ou anulação da oferta dos conteúdos acadêmicos para estudantes com DI, resultante das práticas que se pautam nessa crença, pode acarretar significativos prejuízos aos estudantes, especialmente quando há uma mudança do contexto escolar que passam a frequentar.

Neste aspecto, os profissionais questionam o quanto as experiências anteriores do estudante com DI podem ter contribuído para a forma como atualmente ele responde às atividades propostas no ensino técnico integrado ao ensino médio, conforme relatos apresentados no diagrama 18.

Diagrama 18 – Questionamentos sobre experiências escolares anteriores



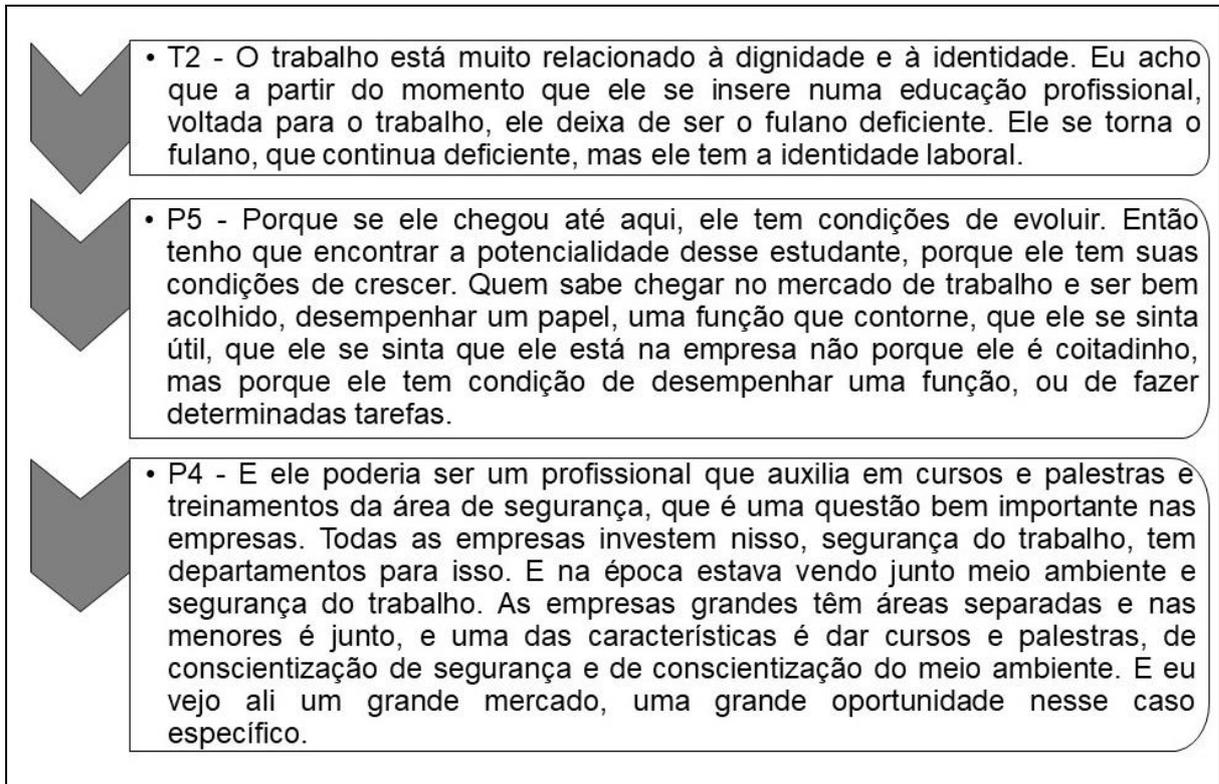
Fonte: Elaborado pela autora

O relato apresentado por T4 indica que este profissional reconhece no estudante com DI um bom desenvolvimento, que pode ter sido prejudicado por falta de oportunidade de ter acesso ao conhecimento que se esperava ter sido trabalhado com um estudante egresso do ensino fundamental. Os relatos de P2 e P5 indicam que, se outras estratégias tivessem sido desenvolvidas, esse estudante poderia ter desenvolvido mais autonomia nas atividades escolares e avançado em conhecimento, de forma a ter melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento no curso técnico integrado ao ensino médio, que o habilitará para uma profissão técnica. O que o percurso formativo no curso técnico integrado ao ensino médio pode representar para esse estudante?

Os relatos apresentados no diagrama 19 colocam em destaque o que essa formação profissional pode representar para o estudante que tem uma deficiência

intelectual e a indicação de atividades que ele poderá desenvolver no campo profissional.

Diagrama 19 – Possibilidades de atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora

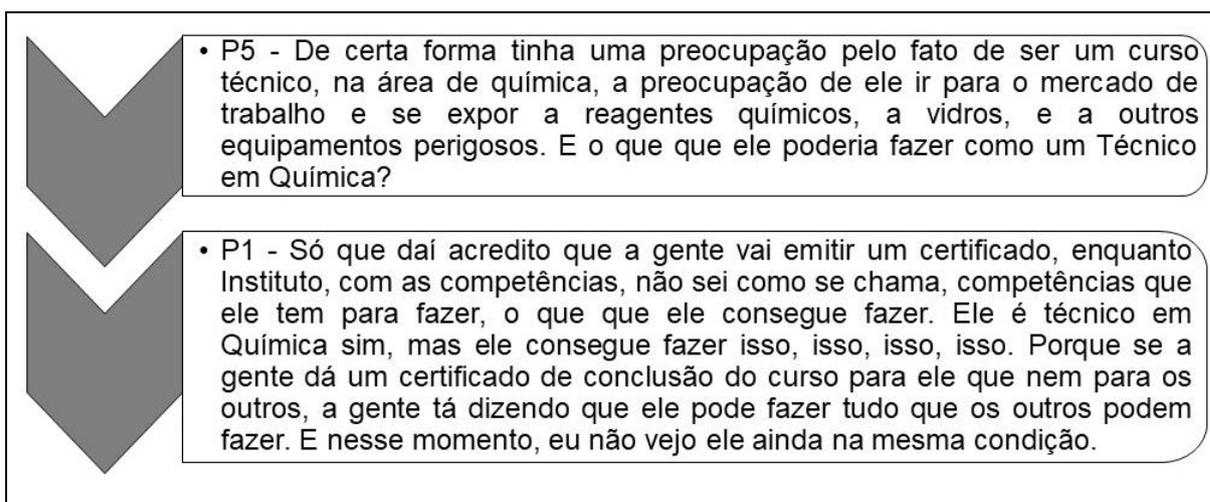
Estes relatos indicam a possibilidade de constituição de uma identidade laboral, em que se reconheça a atuação desse profissional, respeitando a sua condição de pessoa com deficiência. Não sendo essa condição, no entanto, determinante de uma incapacidade que indique uma anormalidade a ser curada, ou resulte em ações estritamente assistencialistas.

As pesquisas que tratam sobre a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho têm indicado duas possibilidades de inclusão, por meio do emprego apoiado (Matos, 2013), em que a pessoa com deficiência desenvolve suas atividades laborais com um sistema de apoio individualizado, e o programa customizado de inclusão em atividades laborais (REDIG, 2014) em que a atividade laboral é adaptada de acordo com a habilidade apresentada pela pessoa com deficiência.

A identificação de áreas de atuação de uma pessoa com deficiência intelectual, como a apresentada por P4, pode favorecer a organização da diferenciação curricular, para que as estratégias e recursos sejam proporcionados ao processo de escolarização desse estudante, em todos os momentos da formação até o ingresso em atividades práticas de estágio, que antecedem a conclusão e a certificação do curso.

A formação específica e a certificação do curso técnico, que o estudante receberá ao término do curso, representavam uma preocupação dos profissionais, que tinham dúvidas se o estudante com DI poderia ser habilitado como os demais estudantes ou se receberia uma certificação com terminalidade específica, conforme pode ser observado no diagrama 20.

Diagrama 20 – Certificação com terminalidade específica para o estudante com DI?



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos aspectos da certificação, a LDBEN prevê a terminalidade específica⁴⁴ para alunos da educação especial no ensino fundamental que não obtiverem o requisito necessário à conclusão deste nível de ensino em virtude de suas deficiências. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao tratar da terminalidade específica para alunos do ensino fundamental, apresenta esta forma de certificação como recurso

⁴⁴ Lima (2009) realizou estudo específico sobre a Terminalidade Específica na educação básica de estudantes com deficiência intelectual.

facultativo às instituições de ensino para os alunos com “grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização”. Dessa forma, estes estudantes podem receber uma “certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional” (BRASIL, 2001, p.4). Em relação ao ensino médio, a alteração proposta pela Lei 13.415/2017 para este nível de ensino, também permitiu a organização em módulos e conclusão por terminalidade específica. Esta situação, no entanto, fica omissa quando se trata dos cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 1996, 2017).

A Organização Didática do IFRS prevê a certificação parcial de pessoas com necessidades educacionais específicas que demandem adaptação curricular (IFRS, 2015), porém, essa certificação parcial não é definida no projeto pedagógico do curso no qual o estudante com deficiência intelectual se encontra matriculado.

Diversos aspectos refletem na compreensão que os entrevistados têm sobre o percurso escolar de um estudante com deficiência intelectual, desde a forma como compreendem esta deficiência, o que por vezes leva-os a um discurso de normalização, esperando que esse estudante demonstre condições intelectuais semelhantes aos demais estudantes. Em contraponto, questionam-se os impactos que os processos de escolarização anteriores podem ter acarretado na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, caso as práticas a ele destinadas tivessem sido pautadas nas dificuldades oriundas da deficiência intelectual e não tivessem sido oferecidas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares com as devidas diferenciações curriculares. No que se refere ao percurso traçado pelo estudante com DI na educação profissional, a identificação das possibilidades de atuação profissional pode viabilizar a organização da diferenciação curricular que ofereça as estratégias e os recursos necessários aos processos de escolarização.

Do acesso à conclusão do curso, todos os estudantes têm um percurso a cumprir em seu processo de escolarização. Quando apresentam necessidades educacionais específicas, como é o caso de um estudante com deficiência intelectual, são necessárias mudanças na instituição de ensino e no trabalho desenvolvido por seus profissionais. Essas mudanças dependem de processos de reflexão sobre o que

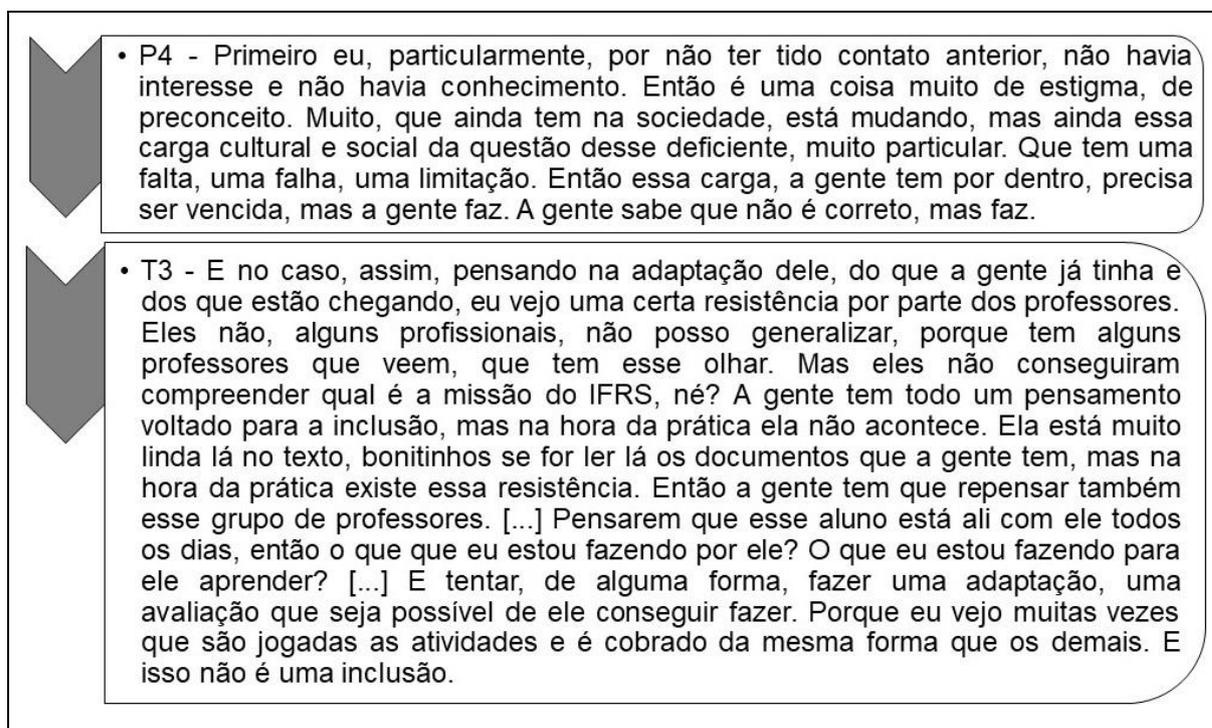
a inclusão propõe enquanto diretriz do processo educativo e que movimentos podem ser feitos para que as práticas inclusivas sejam efetivadas.

7.2.2 A prática dos profissionais da educação

Proporcionar a inclusão de um estudante com deficiência intelectual e efetivar ações que garantam a escolarização no ensino técnico integrado ao ensino médio leva os profissionais a refletirem sobre suas próprias práticas. O que o ingresso de um estudante com DI no IFRS – *campus* Caxias do Sul mobilizou nas práticas desses profissionais? Que ações por eles propostas podem viabilizar a escolarização desse estudante na educação profissional?

Dentre as questões que surgem da reflexão sobre as práticas dos profissionais, destaca-se a existência de barreiras atitudinais na instituição e a necessidade de ações que permitam a quebra destas barreiras, recorrentemente apontadas nos textos da legislação brasileira e dos documentos institucionais do IFRS (2014a; 2014b), conforme relatos contidos no diagrama 21.

Diagrama 21 – Barreiras atitudinais



Fonte: Elaborado pela autora

As falas de P4 e T3 apontam para a necessidade de mudanças de pensamentos e atitudes de forma a superar as barreiras atitudinais que, ao se colocar no contexto de cada profissional, podem ter reflexos diretos na escolarização de estudantes com deficiência. De acordo com a legislação brasileira, as barreiras atitudinais se constituem como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Stainback e Stainback (1999), ao debaterem sobre as preocupações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular nos Estados Unidos, citam que os argumentos favoráveis à segregação de pessoas com deficiência em escolas e salas especiais são inúmeros, porém muitos destes argumentos são fundamentados em um processo histórico que constituiu a educação dessas pessoas longe da sociedade e sem igualdade de oportunidades, da mesma forma como, por um longo tempo na história havia justificativas para manutenção de um sistema escravocrata, que também repercutiu na educação e direitos destinados às pessoas negras. No entanto, a existência desses argumentos não pode se sobrepor ao direito das pessoas com deficiência e retirar delas a possibilidade de ter acesso à escola regular, com as devidas adaptações e apoios necessários ao acolhimento, segurança e desenvolvimento no contexto escolar.

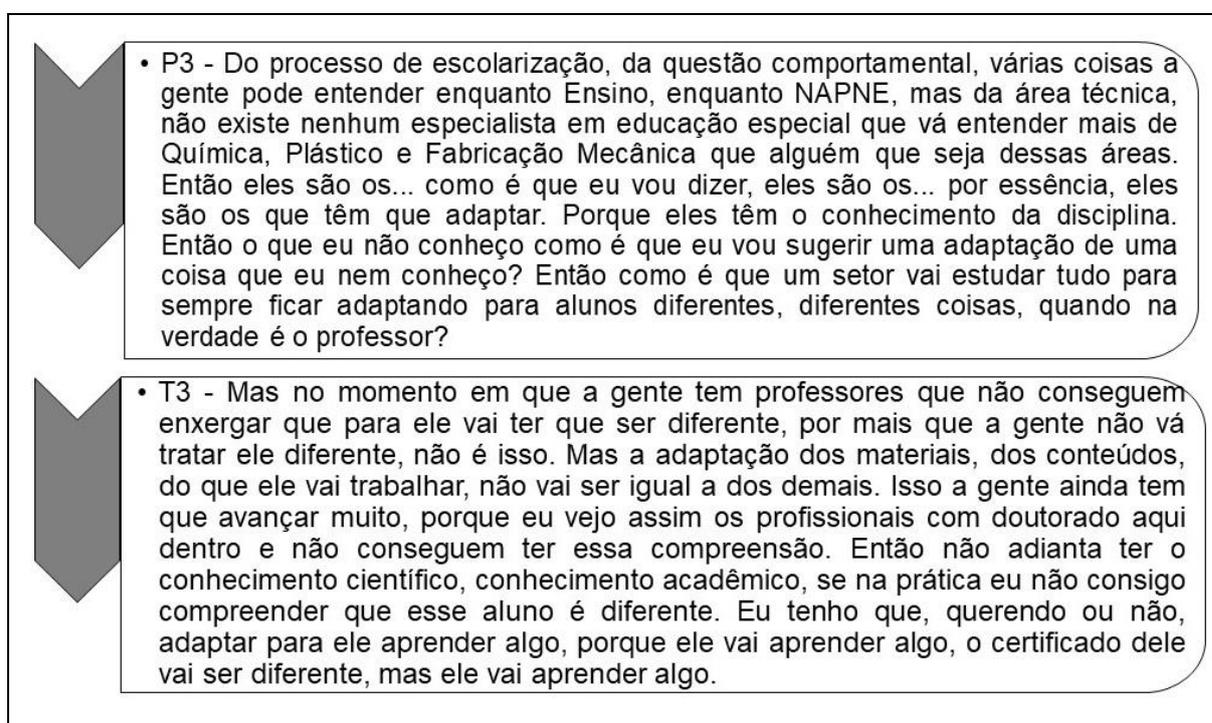
Desconstruir pré-conceitos, romper com paradigmas que se consolidaram ao longo da história e transpor barreiras que ainda estão presentes na sociedade são desafios para a inclusão. Para Anjos, Andrade e Pereira (2009) as ações que resultam em exclusão não são percebidas como parte dos processos pedagógicos, mas sempre como algo externo. Além disso, os envolvidos no processo de inclusão atribuem as situações de despreparo ou as limitações oriundas das deficiências dos estudantes como responsáveis pelo fracasso escolar, sem se dar conta dos processos excludentes que suas próprias ações podem causar.

O espaço escolar é destinado a aprendizagens, porém é necessário romper as barreiras existentes neste espaço, principalmente aquelas que se fortalecem em diferentes estigmas, especialmente àqueles que defendem as ideias de que a determinados alunos é impossível aprender, ou que só há uma maneira de ensinar, como alertado nos relatos de P4 e T3 no diagrama 21. T3 indica que uma das mudanças atitudinais se refere ao processo de adaptação do currículo, ou

diferenciação curricular (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017), para que sejam atendidas as demandas da escolarização do estudante com deficiência intelectual.

As falas do diagrama 22 indicam que mudanças de atitudes são necessárias para que haja mudanças nas estratégias desenvolvidas no contexto escolar, com as adaptações que possibilitem a mediação da aprendizagem de um estudante com DI no contexto da educação profissional.

Diagrama 22 – Mudanças atitudinais para promover a adaptação no currículo



Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos apresentados no diagrama 22 indicam a responsabilidade dos docentes quanto à diferenciação dos conteúdos curriculares de sua área de conhecimento. No entanto, seria esta responsabilidade exclusiva do professor? Haveria outra forma de viabilizar os processos de escolarização de um estudante com DI na educação profissional?

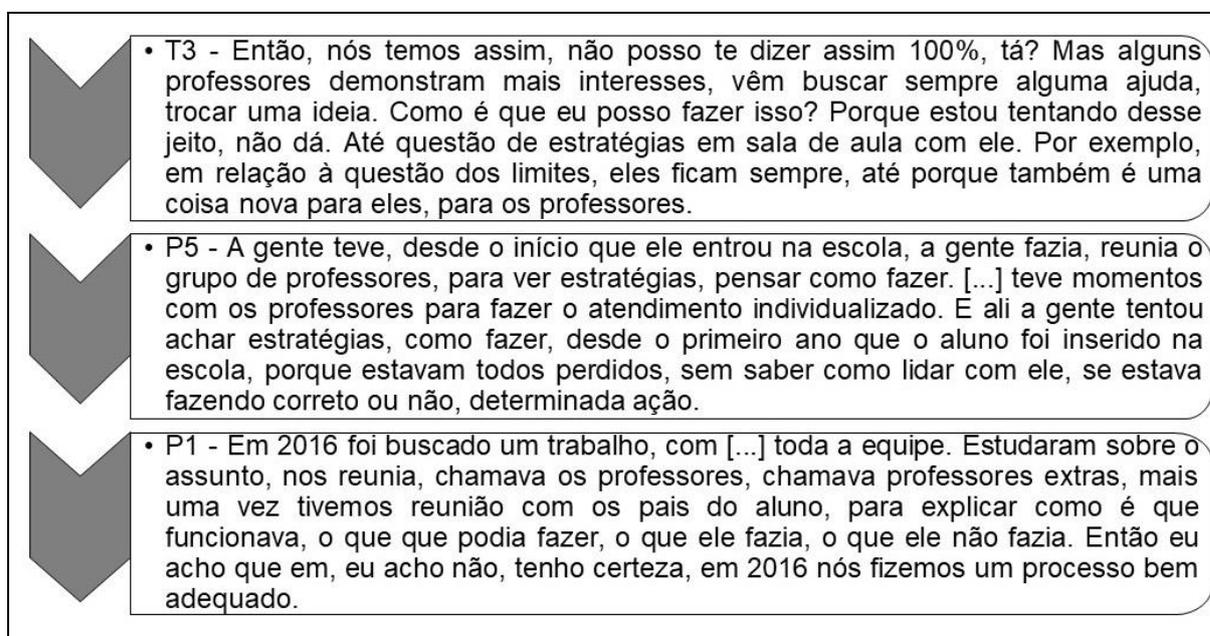
Diversas pesquisas (SOUZA, 2008; VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016; PINTO, 2016) têm se dedicado a analisar as ações de trabalho colaborativo, especialmente no que se refere ao ensino colaborativo desenvolvido por professores das salas de aula regular e professores da educação especial. E diante deste contexto específico do IFRS – *campus* Caxias do Sul, em que não há um

professor de educação especial, que possibilidades de trabalho colaborativo podem existir?

Partindo da proposta de Souza (2008), além do ensino colaborativo, há a possibilidade de ocorrer a consultoria colaborativa, que consiste em uma assistência destinada ao professor da sala de aula regular por um especialista. Como esta pesquisa envolveu profissionais de duas diferentes categorias, docente e técnica, busquei identificar nas falas dos profissionais os indícios de consultoria colaborativa nos trabalhos desenvolvidos, de forma a verificar como a articulação destes trabalhos poderiam favorecer a escolarização do estudante com DI.

No contexto escolar, os profissionais apontaram atividades colaborativas de forma a debater e propor estratégias para atender o estudante. Os relatos contidos no diagrama 23 indicam o desconhecimento por parte dos profissionais em saber como trabalhar com um aluno com DI, ao mesmo tempo em que esse desconhecimento se colocava como fator comum de busca de estratégias de trabalho a partir da articulação entre os diversos profissionais.

Diagrama 23 – Trabalho colaborativo



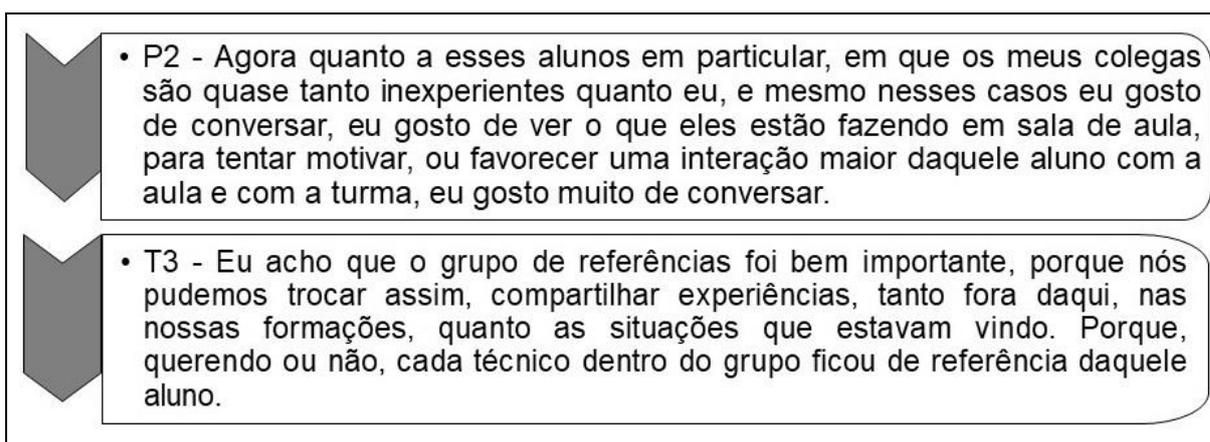
Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos acima indicam que a busca por estratégias de trabalho com o aluno com DI favoreceu a aproximação dos profissionais, tanto para favorecer as ações a

serem desenvolvidas na sala de aula regular, quanto o atendimento individualizado do estudante no contraturno. A fala de P1 ressalta ainda que houve momentos em que esse espaço de trocas foi acrescido com a participação da família e de profissionais de outras instituições, ao que ela denominou de professores extras.

Outro aspecto que cabe destacar quanto à colaboração entre os profissionais, é a articulação entre pares da mesma categoria profissional. No diagrama 24, enquanto P2 registra a interação entre outros profissionais docentes sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, T3 aponta para uma articulação entre técnicos para discutir o desenvolvimento dos estudantes com deficiência matriculados na instituição.

Diagrama 24 – Trabalho entre pares da mesma categoria profissional

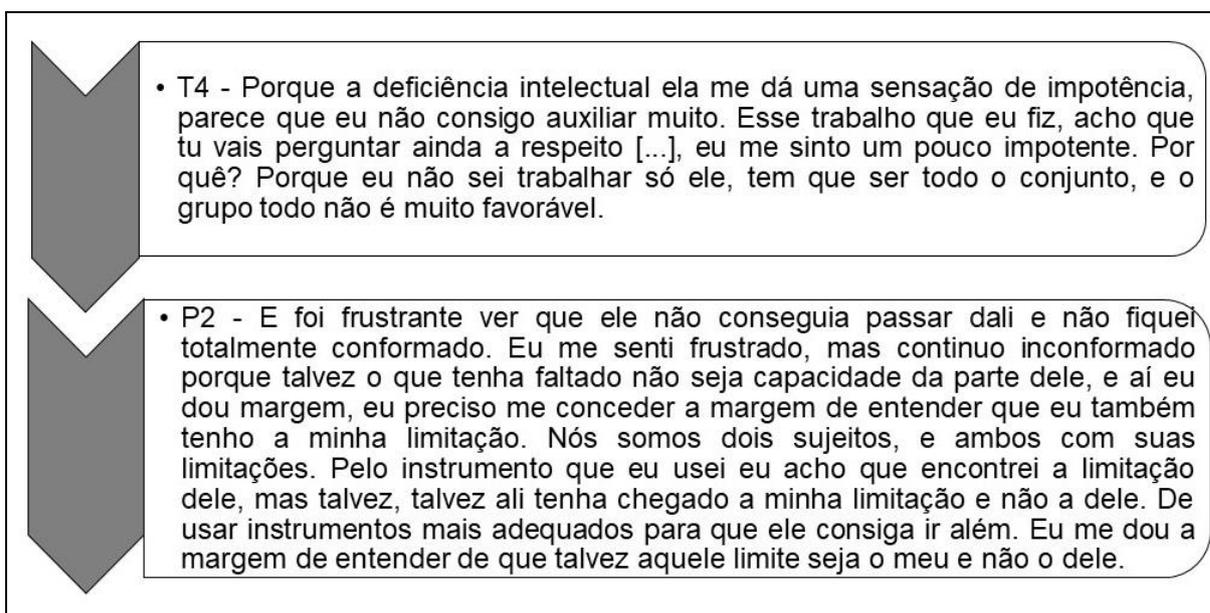


Fonte: Elaborado pela autora

Essa aproximação de profissionais da mesma categoria pode ser entendida pela essência do trabalho realizado por cada profissional que, dentro das especificidades de seu campo de atuação, também desenvolvem suas atividades dentro das atribuições previstas por cada cargo, nos seus respectivos locais de atuação. No entanto, essa colaboração entre os pares das mesmas categorias profissionais, para além de contribuir no campo específico de atuação de cada profissional, também pode favorecer as colaborações entre os profissionais das diferentes categorias, uma vez que se estabelecem processos de interação e trocas de experiências em função de um objetivo de trabalho comum, favorecer o processo de escolarização.

No entanto, nem todo trabalho desenvolvido resulta na obtenção dos resultados traçados inicialmente para o trabalho. As falas apresentadas no diagrama 25 apontam para a sensação de frustração em relação ao trabalho desenvolvido pelos profissionais, diante do que eles se propunham desenvolver e os resultados obtidos com o trabalho realizado.

Diagrama 25 – Quando os objetivos não são alcançados



Fonte: Elaborado pela autora

O relato de T4 destaca a sua dificuldade em auxiliar no trabalho desenvolvido com o estudante com DI. Neste relato, é destacada a necessidade de uma colaboração dos demais profissionais para o desenvolvimento deste trabalho que, mesmo que já tenham sido apontados indícios da existência de colaboração entre os profissionais, ainda há a indicação de que uma maior articulação pode favorecer o trabalho desenvolvido por todos.

A fala de P2, por seu turno, apresenta uma reflexão específica sobre o trabalho desenvolvido no exercício da docência, em que o professor apresenta uma sensação de frustração por não alcançar os objetivos no trabalho proposto. Porém, cabe destaque ao aspecto que, neste momento, o entrevistado não responsabiliza o estudante, ou coloca ênfase na deficiência intelectual como causas dessa frustração, mas apresenta um limite que o professor pode ter nas suas propostas de trabalho e

nas estratégias que ele dispõe para realizar suas atividades. Anjos, Andrade e Pereira (2009) destacam que, ao iniciar o trabalho com estudantes com deficiência, os professores tendem a perceber vazios em seus processos formativos, o que indica a necessidade de continuidade da formação que auxilie a desenvolver outras formas em seu fazer pedagógico. Para essas autoras, quando o professor da sala de aula regular se coloca diante de uma crise em seu fazer pedagógico, podem surgir movimentos “que criem trajetórias de sucesso em sala de aula, projetando a inclusão para além desse espaço” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.124). Para verificar como ocorrem esses movimentos, as ações de mediação da aprendizagem serão analisadas a seguir.

7.2.3 Mediação da aprendizagem

Ao pensar a escolarização de uma pessoa com deficiência intelectual no ensino técnico integrado ao ensino médio que estratégias podem favorecer a aprendizagem deste estudante? A partir das falas dos entrevistados, foram analisadas ações voltadas à mediação da aprendizagem realizadas com a intervenção de um profissional ou de outros estudantes.

Vigotski (1998a, 1998b, 2001) propõe o auxílio de um adulto ou um colega mais capaz, como mediador do processo de aprendizagem, para levar o estudante a um nível além do desenvolvimento real já adquirido pelo estudante. Na zona de desenvolvimento proximal seria possível a realização de atividades que o estudante ainda não desenvolve com autonomia, porém já consegue desenvolver com auxílio e que, posteriormente, terá condições de internalizar e realizar com autonomia.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p.74), por sua vez, reforçam a importância da mediação para favorecer a interação da pessoa com o mundo. Para estes autores, experiências diretas que não se pautam na mediação pouco contribuem para a aprendizagem. Enquanto que as atividades mediadas possibilitam que a pessoa analise de forma mais detalhada as ações e possa antecipar resultados. “A habilidade de ajuste da pessoa será extremamente fraca e expressa por uma falta de flexibilidade quando precisar se adaptar a novas e complexas situações”. Esses autores afirmam que, mesmo para pessoas com severa deficiência cognitiva, é

possível, por meio da mediação, extrair da realidade as informações necessárias à criação de novas coisas.

Como propor ações de mediação para estudantes com deficiência intelectual? Que condições podem ser estabelecidas no contexto escolar que propiciem a uma pessoa com deficiência intelectual a aprendizagem de conhecimentos que fazem parte deste contexto?

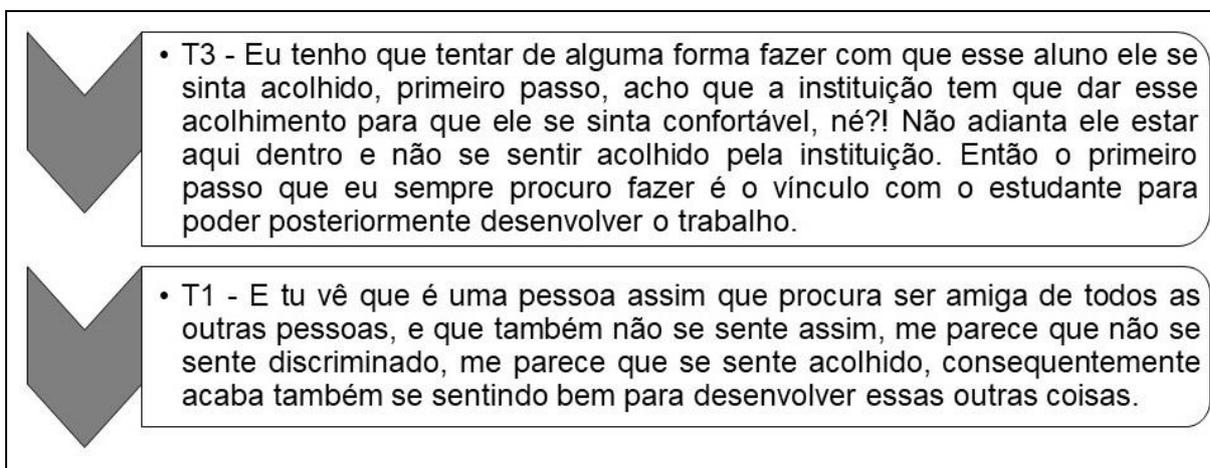
Vigotski (2010) ressalta a importância da interação para que, a partir da cooperação e das formas de comportamento que ocorrem coletivamente, seja possível a internalização de funções psicológicas superiores.

Como a deficiência intelectual também pode resultar em comprometimentos nas habilidades adaptativas sociais (AAIDD, 2010, *apud*, SILVA 2016), é importante propor ações mediadoras que favoreçam a interação do estudante com DI, tanto com os profissionais, quanto com os demais estudantes. Além disso, mesmo que o estudante com DI não tenha propriamente dificuldades que o limitem na interação social, a mediação pode viabilizar a quebra de barreiras atitudinais que existam no contexto escolar.

Um dos aspectos discutidos pelos profissionais após o acesso do estudante na instituição foi o acolhimento enquanto estratégia que lhe permitisse se sentir pertencente ao ambiente escolar e criasse possibilidades de interação. Portela (2017, p. 102) observou, a partir da análise de estratégias de famílias na busca por cuidar, educar e socializar filhos com deficiência intelectual, que o acolhimento é uma das ações necessárias para que uma pessoa com DI possa “emergir em sua especificidade, mas também como pertencente a um determinado contexto sociocultural do qual não pode ser negado”. Toledo e Martins (2009, p. 4129) indicam a importância de o acolhimento no ambiente escolar ser pautado “em princípios éticos, igualitários e solidários”.

No diagrama 26, os relatos indicam a importância do acolhimento como forma de dar ao estudante condições de sentir-se pertencente à escola, e como este acolhimento pode influenciar de maneira positiva nas possibilidades de interação social que esse estudante vai desenvolver com diferentes públicos no contexto escolar, além de favorecer as atividades propostas no processo de escolarização.

Diagrama 26 – Acolhimento



Fonte: Elaborado pela autora

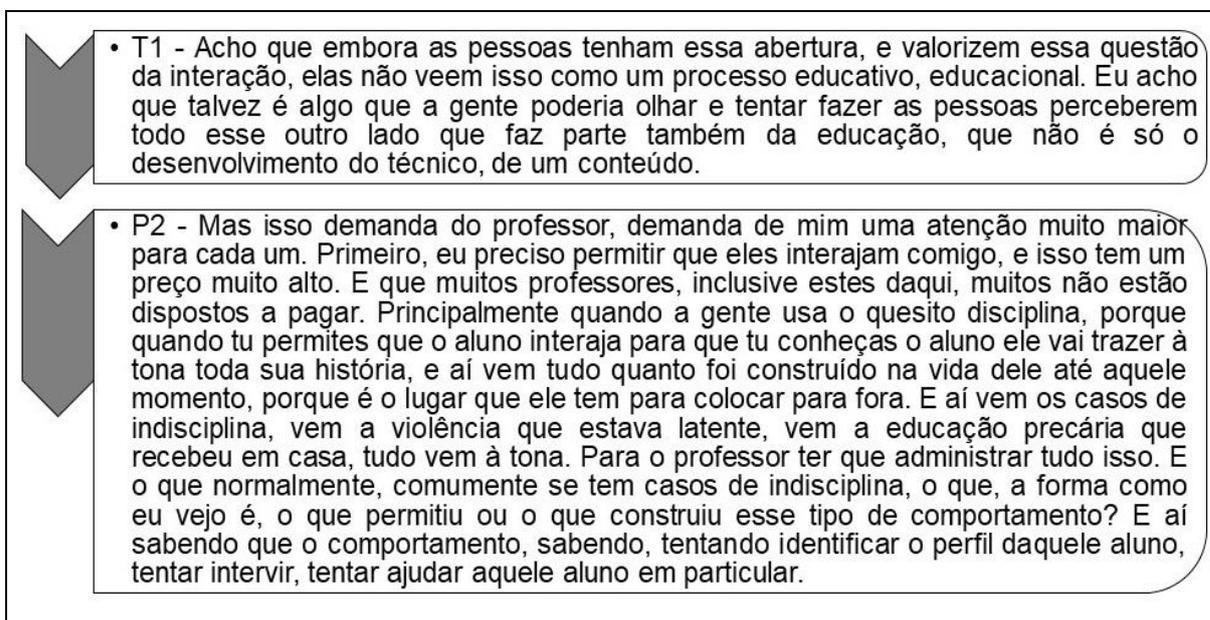
O relato de T1 traz à tona a amizade enquanto um aspecto que se desenvolve dentro das interações sociais que se constituem no ambiente escolar. Strully e Strully (1999) tratam da amizade como um fator essencial para que crianças e adultos dediquem-se a aprender e trabalhar.

Se nossas escolas e comunidades não puderem receber e abraçar a diversidade e apoiar as amizades entre seus membros, não haverá inserção. E sem uma sensação e inserção, não é possível considerar questões de nível menos elevado, como aprender ou trabalhar. Finalmente, desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão (STRULLY; STRULLY, 1999. p.170).

A interação no contexto escolar, dessa forma, mostra-se importante, pois possibilita que o estudante com DI possa aprender e se desenvolver a partir do momento em que interage com os profissionais ou com outros estudantes.

No entanto, os relatos apresentados no diagrama 27 indicam que, por vezes, essa interação pode não ser tão valorizada no contexto escolar, devido à valorização centrada no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, e os desafios que a interação pode representar.

Diagrama 27 – Resistências às possibilidades de interação

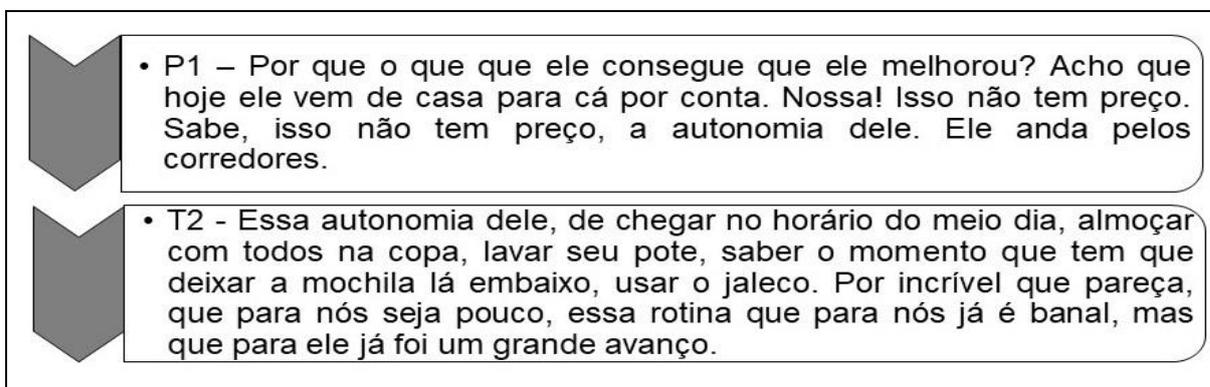


Fonte: Elaborado pela autora

A fala de P2, ao tratar de evidências vivenciadas pelos estudantes fora do contexto escolar, indica que a interação pode ter desafios, ao mesmo tempo em que encontra na interação alternativas de direcionar o trabalho educativo de forma a atender a particularidade de cada estudante. E nesse sentido, quais as particularidades de um estudante com DI podem ser beneficiadas a partir da interação?

Um dos aspectos assinalados pelos profissionais é a autonomia para a realização de atividades que são comuns aos demais estudantes, mas que, considerando as limitações apresentadas por um estudante com DI, podem representar importantes desafios para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante, conforme apresentado nos relatos do diagrama 28.

Diagrama 28 – Autonomia

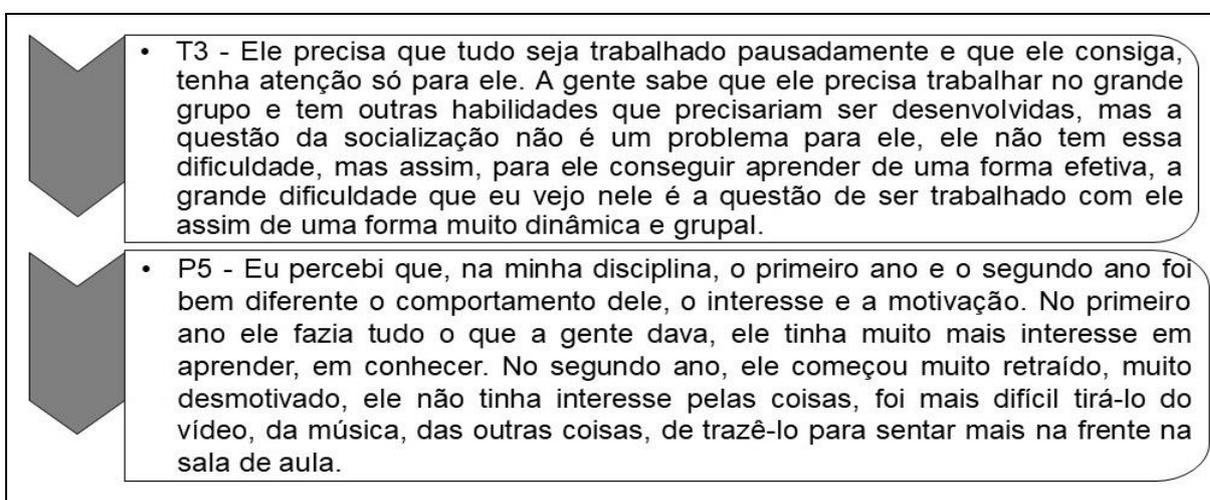


Fonte: Elaborado pela autora

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 135) afirmam que, por meio das operações mentais, a pessoa elabora as relações e que a “natureza não fornece à pessoa objetos já classificados ou tempo já dividido que se conforme às necessidades individuais. A pessoa muda o mundo por meio de um sistema de processamento imposto sobre o mundo”. Ao relatarem situações cotidianas, P1 e T2 destacam situações pertencentes ao contexto escolar, bem como outras ações que se relacionam a atividades da vida diária, como aspectos da autonomia desse estudante que foram desenvolvidas.

Algumas ações, no entanto, como as relacionadas a regras e atitudes próprias da rotina escolar e ações mediadoras específicas podem demandar maior tempo para que o estudante com DI as internalize, conforme apresentado no diagrama 29.

Diagrama 29 – O olhar para a singularidade do estudante com DI

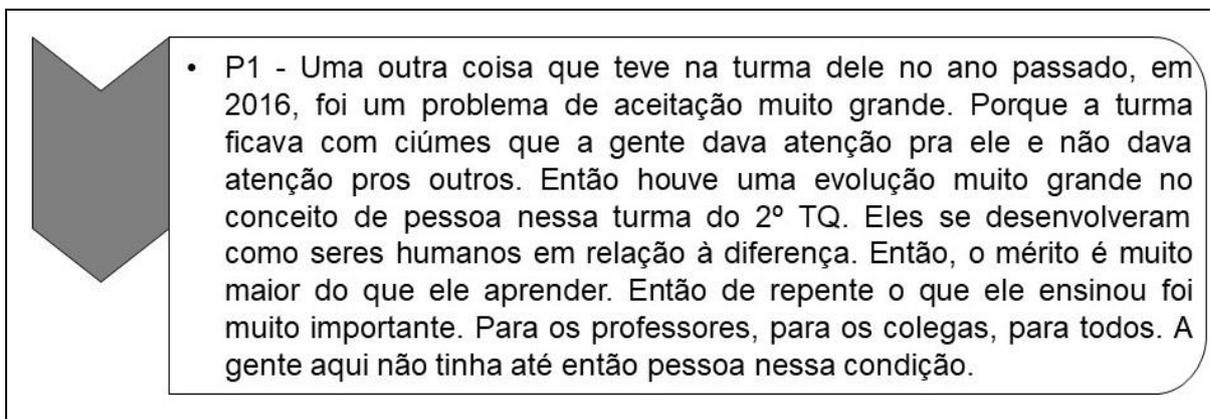


Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, é importante observar as particularidades do processo de aprendizagem de um estudante com DI. Mesmo que a interação entre todos os alunos seja um aspecto positivo para o desenvolvimento desse estudante, os profissionais indicam a necessidade de proporcionar momentos de atenção específica para esse estudante de modo a garantir que a mediação ocorra. Os relatos de P5 e T3 apresentam indícios de situações que precisam ser observadas, como uma atenção mais individual para o estudante com DI no momento da explicação de atividades, ou encontrar situações que ajudem a motivar⁴⁵ esse estudante e mudar sua atenção em atividades que são para ele mais interessantes.

Ao propor ações de mediação que favoreçam a interação do estudante com DI no ambiente escolar é possível que esse seja beneficiado no seu desenvolvimento. Porém cabe ressaltar que a interação pode auxiliar a todos os envolvidos no processo educativo, não somente os estudantes que apresentam alguma necessidade educacional específica. O relato de P1, no diagrama 30, apresenta uma importante contribuição do estudante com DI para aqueles que com ele interagiram a partir do seu ingresso nesse novo contexto escolar.

Diagrama 30 – Todos podem aprender a partir da interação



• P1 - Uma outra coisa que teve na turma dele no ano passado, em 2016, foi um problema de aceitação muito grande. Porque a turma ficava com ciúmes que a gente dava atenção pra ele e não dava atenção pros outros. Então houve uma evolução muito grande no conceito de pessoa nessa turma do 2º TQ. Eles se desenvolveram como seres humanos em relação à diferença. Então, o mérito é muito maior do que ele aprender. Então de repente o que ele ensinou foi muito importante. Para os professores, para os colegas, para todos. A gente aqui não tinha até então pessoa nessa condição.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse relato de P1 apresenta duas importantes situações a serem observadas: a primeira, uma dificuldade de aceitação dos demais estudantes devido a uma

⁴⁵ Diante da comparação da motivação do estudante no primeiro e segundo anos letivos cabe observar que ao final do 1º ano letivo o estudante não obteve aprovação. Poderia a desmotivação ser resultado dessa situação de reprovação?

atenção maior que era destinada ao estudante com DI, essa situação é apresentada em algumas pesquisas (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; LAPLANE, 2014; MATOS; MENDES, 2015) como uma forma de exclusão, em que o professor ou consegue dar atenção ao estudante com deficiência ou aos demais estudantes da turma, especialmente quando há um número elevado de estudantes em sala de aula e não há um trabalho compartilhado entre o docente e outros profissionais; o segundo aspecto, no entanto, indica a importância que a interação proporcionada entre estudantes com e sem deficiência na classe comum auxiliaram àqueles que não têm deficiência a mudar as suas atitudes em relação às diferenças.

E que outros aspectos do processo de escolarização podem ser beneficiados por meio da mediação da aprendizagem?

Ao observar a proposta pedagógica de um curso técnico integrado ao ensino médio é possível verificar que, em termos de estrutura curricular, há uma demanda diferenciada de conteúdos, carga horária e objetivos, se comparado ao ensino médio regular, uma vez que essa modalidade de ensino, para além da formação para conclusão da última etapa da educação básica, também objetiva uma formação técnica específica que dará ao egresso do curso uma habilitação para atuar profissionalmente no mundo do trabalho. Dessa forma, a mediação também pode favorecer aspectos referentes à formação dos conceitos científicos necessários ao processo de escolarização.

A aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares tem como base a formação de diversos conceitos científicos que são estudados nos diferentes níveis de ensino. Vigotski (1998b, p.104) alerta para o fato de que a formação de conceito “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento”.

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1998b, p.104).

Da fase mais precoce da infância à puberdade, ocorrem atividades psicológicas complexas, que vão desde formações intelectuais básicas até a formação dos conceitos. Segundo o autor, para chegar à formação de conceitos há uma série

de formações de pensamento (pensamento sincrético, pensamento por complexos e conceitos potenciais) que antecedem a formação dos conceitos verdadeiros.

Vigotski salienta que o “aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento” (1998b, p.107). Nesse aspecto observa-se a importância da experiência escolar no processo de formação de conceitos, que ocorre de forma complexa e articulada entre as diferentes experiências vivenciadas pela criança, havendo assim um processo que leva a uma transição entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. “O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VIGOTSKI,1998b, p.115).

Pletsch (2014, p. 123) destaca que o sujeito com deficiência intelectual tem dificuldades em aspectos de metacognição, em aprender a aprender. “Tais processos, por sua vez, explicam que os diferentes modos de desenvolvimento e funcionamento cognitivo de pessoas com deficiência mental⁴⁶ seriam mais lentos em consequência de uma viscosidade em seu raciocínio.”

Considerando que o estudante com DI apresenta limitações no desenvolvimento intelectual e que isso resulta em uma necessidade de mais tempo para aprender, uma das inquietações apontadas pelos profissionais era a respeito da bagagem de conhecimento que esse estudante trazia ao ingressar em um curso técnico integrado ao ensino médio, uma vez que no novo contexto escolar seriam trabalhados de forma mais aprofundada os conceitos desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, além da inserção de novos conceitos específicos dos componentes curriculares do ensino médio e da formação profissional. A mediação, dessa forma, pode auxiliar os profissionais a compreender as aprendizagens que já fazem parte do desenvolvimento real desse estudante, e elaborar estratégias que possibilitem atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Dessa forma, cabe observar que estratégias foram proporcionadas pelos profissionais da educação para identificar o que esse estudante com DI já apresentava em sua bagagem conceitual, que representa seu nível de desenvolvimento real, e,

⁴⁶ A autora utiliza o termo deficiência mental, à época de realização de sua pesquisa. A alteração para o conceito deficiência intelectual pela AAIDD deu-se em período posterior.

como foram trabalhados conceitos aos quais ele ainda precisava de auxílio para desenvolver na zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real pode ser caracterizado por aquela aprendizagem já internalizada pelo estudante, e a qual ele tem autonomia para desenvolver sem a mediação de outras pessoas. Quando um estudante é promovido para o próximo ano letivo, ou quando chega a um novo ambiente escolar, as atividades desenvolvidas na nova etapa têm como referência o novo currículo proposto que fará uso de conceitos e aprendizagens que o estudante deveria ter desenvolvido na etapa anterior.

Devido às dificuldades relacionadas à metacognição e ao tempo necessário para a aprendizagem, pode haver uma dificuldade, por parte dos profissionais, em identificar os conhecimentos prévios desenvolvidos pelo estudante com DI na etapa escolar anterior. Como identificar as aprendizagens que estão internalizadas em um estudante com deficiência intelectual? Como compreender o seu nível de desenvolvimento real?

Para compreender como os profissionais buscaram conhecer o estudante e seu nível de desenvolvimento real, foram analisadas falas sobre ações que tinham como objetivo compreender os conhecimentos prévios desse estudante. Destaco inicialmente os relatos apresentados no diagrama 31, que apontam para a necessidade de conhecer inicialmente esse estudante para compreender suas potencialidades.

Diagrama 31 – Potencialidades do estudante com deficiência intelectual

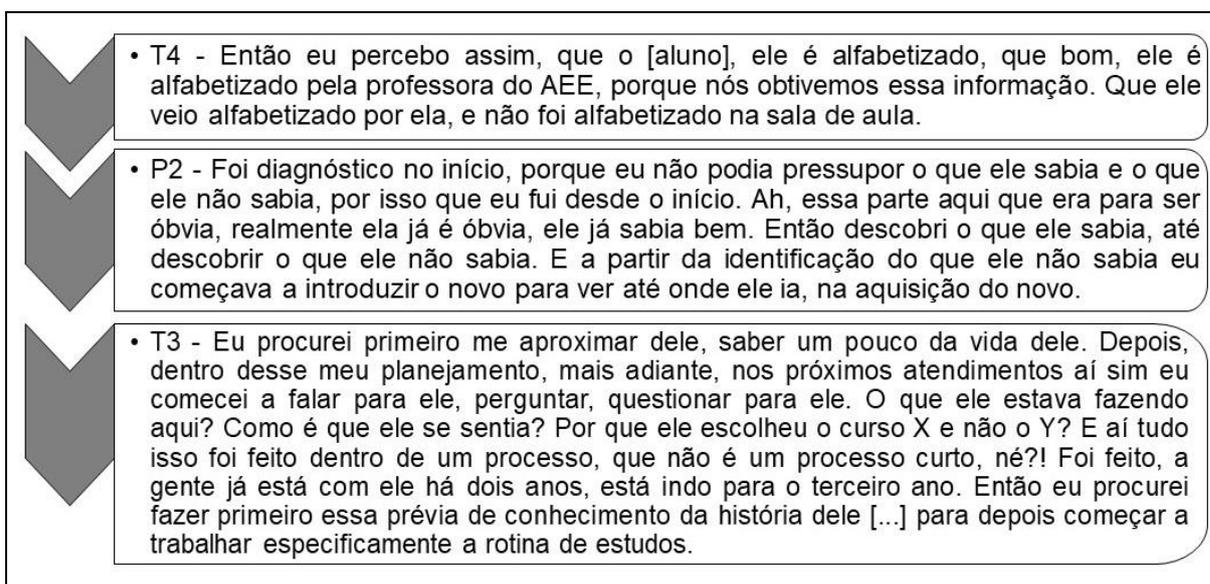
• P2 - Acho que o papel do professor é permitir que o aluno aprenda o que ele pode aprender, que não rotule o aluno de, que não rotule previamente dizendo, tu és incapaz. O ser humano é surpreendente, e não é de hoje que nós nos surpreendemos com a capacidade que temos de aprender certas coisas, de fazer certas coisas. Então acho que o papel do professor é permitir que o aluno mostre o que é capaz.

• P4 - Eu acho que a gente contornou isso. Então partimos do ele tem limitações, ele não pode, para ele consegue sim fazer algumas coisas, ele é um aluno que tem características, alguns potenciais que podem ser explorados. No momento em que a gente começou a trabalhar com isso, foi muito gratificante ver o progresso dele.

Fonte: Elaborado pela autora

As falas apresentadas no diagrama 32 indicam as diferentes estratégias dos profissionais para conhecer mais esse estudante, desde buscar informações sobre o processo de escolarização anterior, fazer avaliações diagnósticas e estabelecer vínculos, para, a partir desse conhecimento prévio do estudante propor atividades específicas para essa nova etapa escolar.

Diagrama 32 – Em busca de um ponto de partida



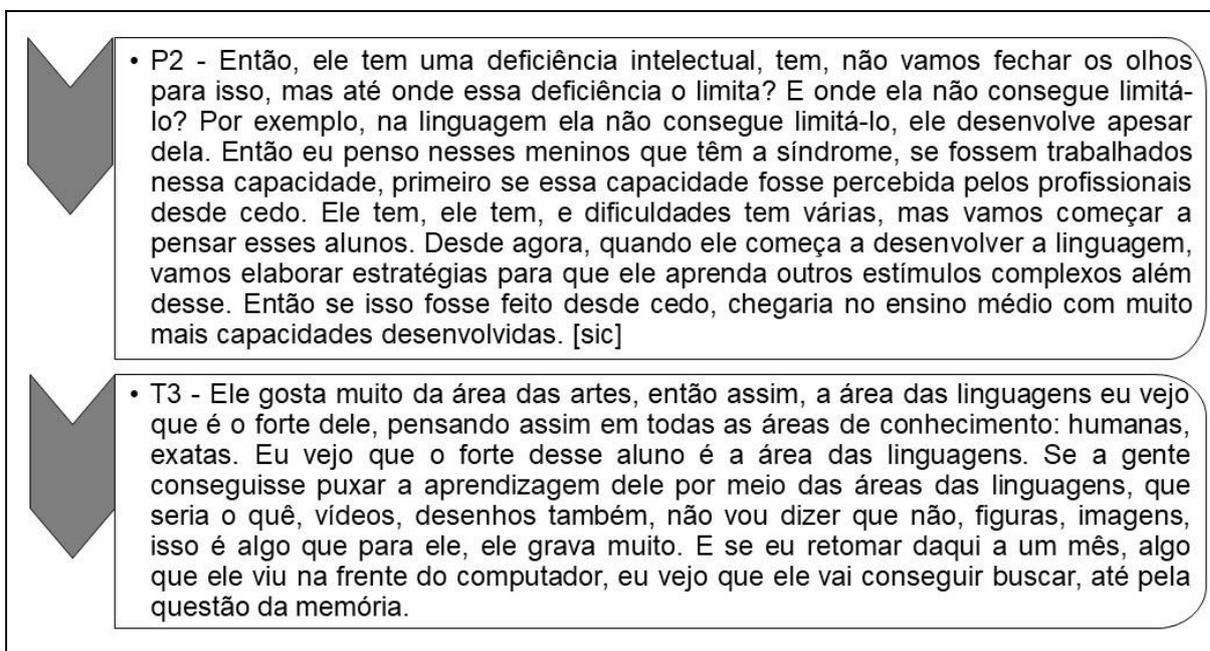
Fonte: Elaborado pela autora

A fala de P2, demonstra um movimento para conhecer o estudante, o que o estudante já sabia e o que ainda era necessário a ele aprender. De acordo com Vigotski (2001), a escola tem a responsabilidade de descobrir o nível de desenvolvimento do estudante e orientar os processos internos necessários à aprendizagem.

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKII, 2001, p. 116).

Nesse sentido, os relatos apresentados no diagrama 33 indicam que os profissionais identificaram que nesse estudante conhecimentos relacionados à área de conhecimento das linguagens faziam parte de seu nível de desenvolvimento real.

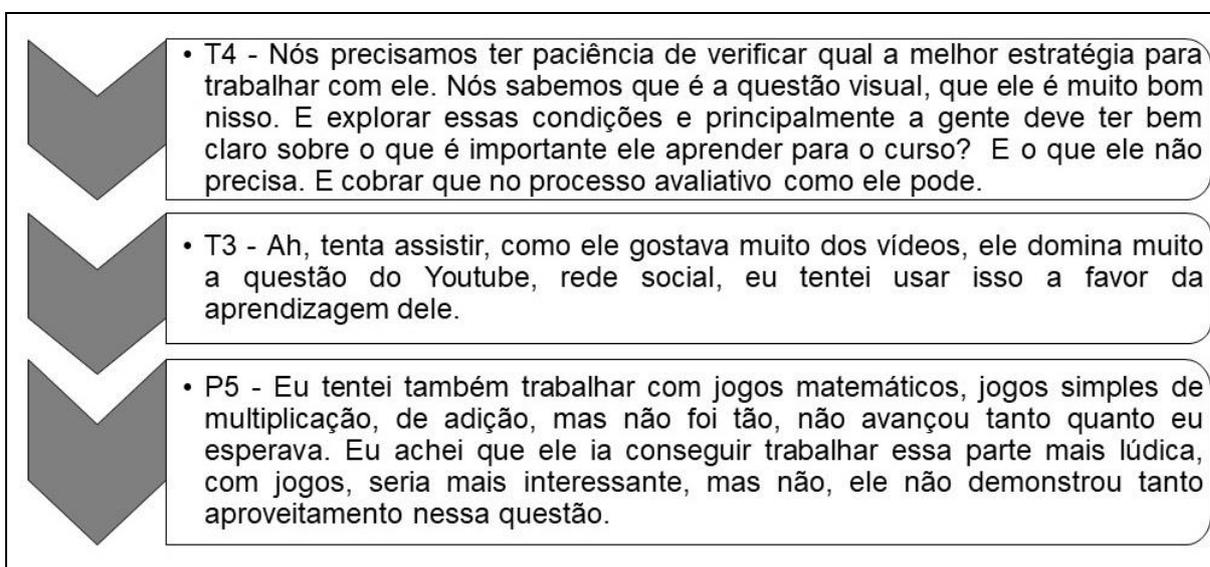
Diagrama 33 – Linguagem



Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos relatos dos profissionais sobre momentos de interação proporcionados com o estudante com DI, foi possível observar que eles identificaram, em meio aos interesses pessoais que o estudante apresentava, que estratégias e instrumentos poderiam, ou não, auxiliar em atividades escolares, conforme apresentado no diagrama 34.

Diagrama 34 – Interesses, habilidades e estratégias evidenciados

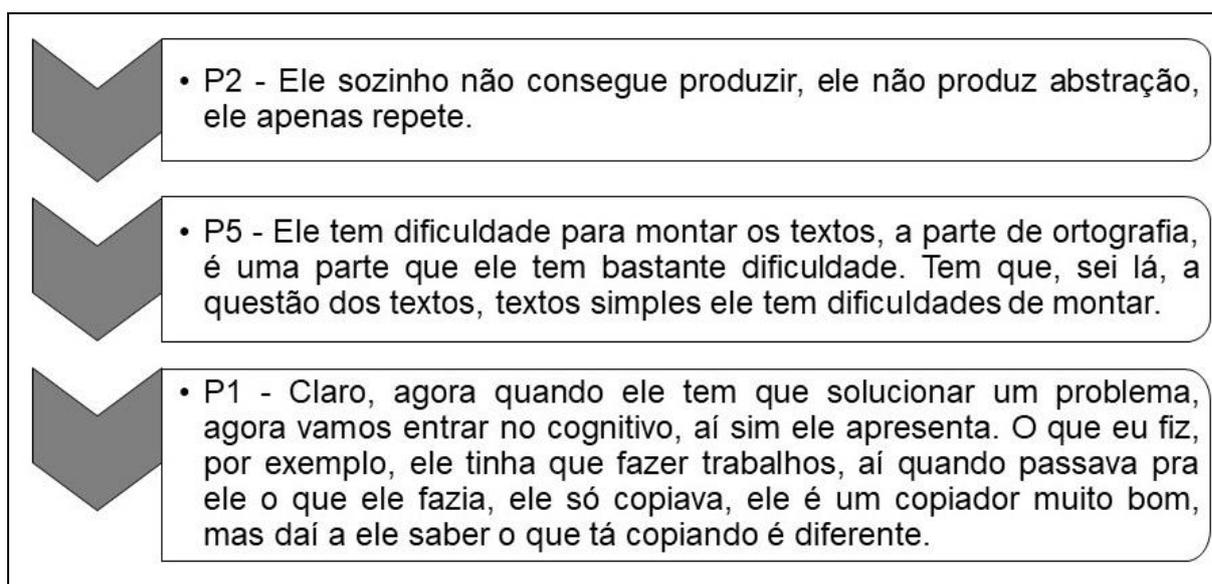


Fonte: Elaborado pela autora

As ações de mediação propostas pelos profissionais possibilitaram um conhecimento sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento desse estudante, seus conhecimentos prévios, seus interesses e em que área de conhecimentos ele demonstra mais facilidade. Simultaneamente, ao ter conhecimento desses aspectos, esses profissionais também puderam conhecer quais as maiores dificuldades cognitivas apresentadas pelo estudante, e em que aspectos ele ainda precisa de auxílios diretos para sua aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal é caracterizada como o nível de desenvolvimento a que é possível chegar a partir de um processo de mediação. O diagrama 35 apresenta alguns relatos sobre algumas dificuldades cognitivas apresentadas pelo estudante.

Diagrama 35 – As dificuldades cognitivas do estudante com DI



Fonte: Elaborado pela autora

Estes relatos apresentam duas características bem claras sobre a aprendizagem do estudante, quanto a atividades de reprodução o estudante consegue desenvolver, porém quando se faz necessária a elaboração de atividades que dependam de processos abstratos as dificuldades ficam evidentes. Essa situação, no entanto, reforça a importância de disponibilizar ações de mediação que favoreçam o processo de abstração, buscando romper com as práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência intelectual que se limitam a trabalhos concretos.

Os trabalhos desenvolvidos com pessoas com deficiência intelectual por vezes limitaram-se a trabalhos concretos, não sendo oferecidas aos estudantes com essa deficiência atividades voltadas aos processos de abstração. Essas propostas, no entanto, foram criticadas por Vigotski (2001) que indicava ser papel da escola propor atividades que levassem os estudantes a alcançar, a partir da mediação, níveis de abstração que são limitados pela deficiência intelectual.

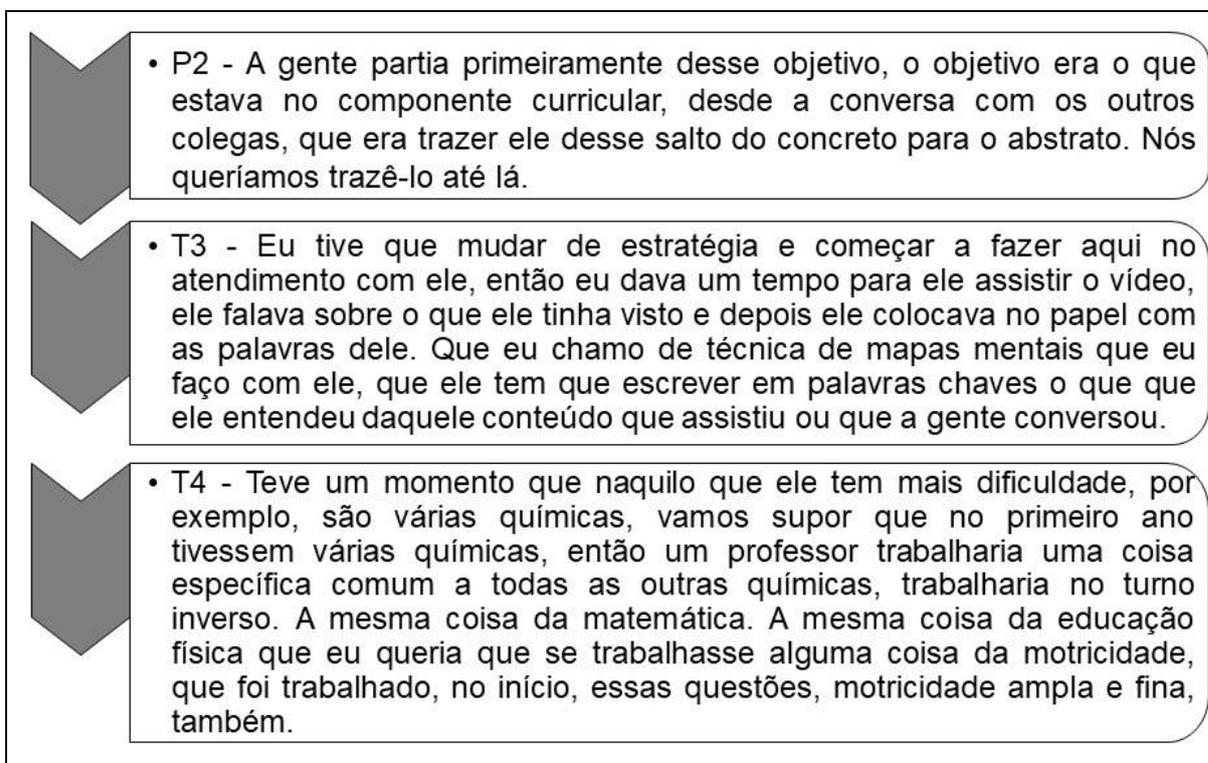
[...] um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quanto respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 113).

Pletsch (2014) também apresenta uma crítica às práticas escolares que se pautam na dificuldade do estudante e, por vezes, tomam como referência diagnósticos médicos para definir o trabalho pedagógico que será desenvolvido, a exemplo de casos em que a ideia de que o estudante tem uma determinada idade mental definirá que o trabalho a ele proposto estará limitado aos trabalhos desenvolvidos com outros estudantes que têm a referida idade.

Esses autores, reforçam a importância que as ações de mediação têm na aprendizagem de um estudante com DI, de forma a propiciar o desenvolvimento da abstração e de processos de elaboração de conceitos.

A partir das entrevistas, foi verificado que diante das observações das dificuldades cognitivas apresentadas pelo estudante do DI, o desenvolvimento do pensamento abstrato foi colocado como objetivo do trabalho a ser desenvolvido, conforme relato P2 no diagrama 36.

Diagrama 36 – Do concreto ao abstrato



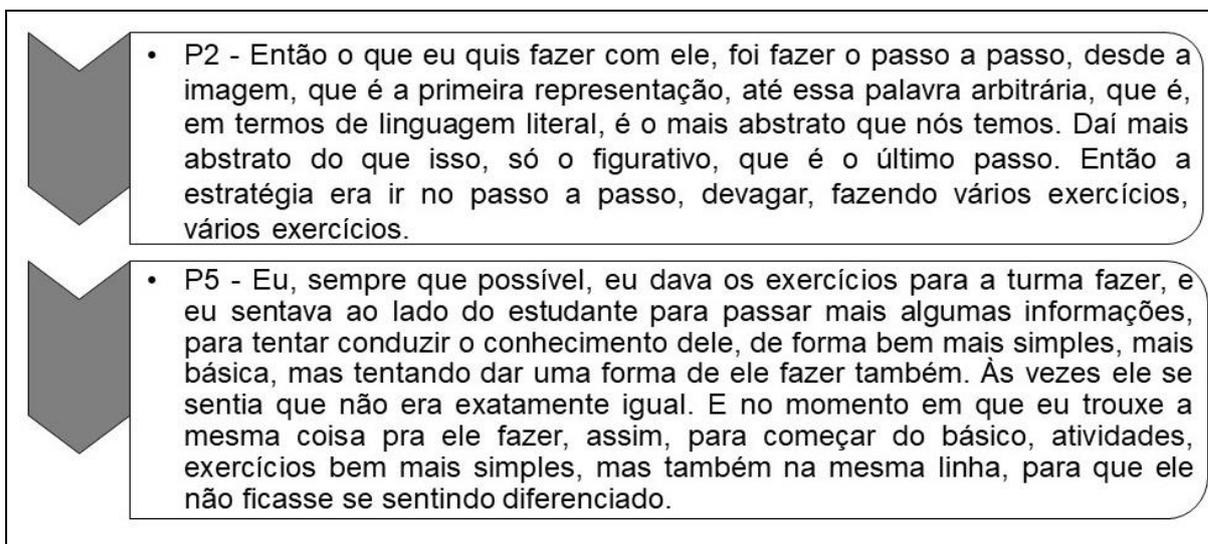
Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos apresentados por T3 e T4 indicam adaptações realizadas pelos profissionais, com o intuito de trabalhar de maneira direcionada determinados conteúdos que seriam comuns a mais de um componente curricular e que foram realizadas no atendimento individualizado, no contraturno, de forma a favorecer a aprendizagem do estudante nas atividades desenvolvidas na classe regular. As estratégias acima utilizadas, tanto a proposta de o estudante fazer um mapa mental a partir do seu entendimento, quanto o trabalho de um conteúdo comum a várias disciplinas, indicam a busca dos profissionais de proporcionar ao estudante o desenvolvimento da abstração, a partir da síntese do que foi compreendido pelo estudante.

No diagrama 37, P2 e P5 indicam que entre as estratégias oferecidas para favorecer o desenvolvimento do pensamento abstrato, trabalharam o conteúdo curricular partindo do mais simples até chegar ao nível mais complexo, a partir de várias atividades. A fala de P5 também relata que buscou oferecer para o estudante com DI o mesmo conteúdo curricular proposto para a turma, com um diferente nível

de complexidade, de forma a respeitar a singularidade do estudante, porém não causando neste o sentimento de diferenciação em relação aos demais colegas.

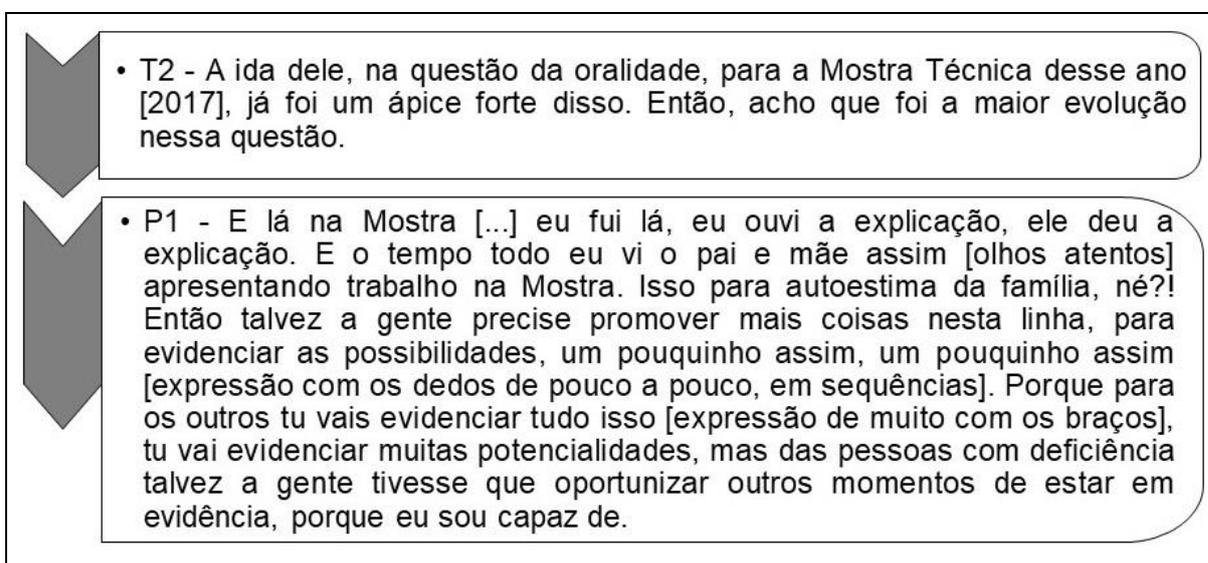
Diagrama 37 – O passo a passo: o ensino no tempo do estudante com DI



Fonte: Elaborado pela autora

Essas ações podem viabilizar que o que está em processo de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal do estudante, a partir das ações de mediação, tornem-se desenvolvimento real, como ficam em destaque os relatos apresentados no diagrama 38, sobre a participação do estudante em um evento científico.

Diagrama 38 – Um momento para compartilhar o que se aprende



Fonte: Elaborado pela autora

A participação do estudante com DI em um evento científico foi um relato representativo das ações de mediação proporcionadas, que consistiu em um processo de orientação desde a identificação de uma temática a ser pesquisada pelo estudante, até a elaboração do trabalho e a apresentação. Diante do relato de P1, que aponta para a necessidade de possibilitar mais momentos em que estudantes com deficiência evidenciem seus potenciais, questiono: não seria a escola o espaço para que todos os alunos vivenciassem novas aprendizagens e fossem valorizados e respeitados em suas diferenças? Compreendo em seu relato a evidência dada aos potenciais dos outros alunos, os alunos sem deficiência, possivelmente por a escola ainda manter uma estrutura que padroniza e que espera de todos os estudantes uma condição intelectual que responda aos conteúdos curriculares propostos.

Dos movimentos dos processos de escolarização, a mediação da aprendizagem é um elemento que pode viabilizar a continuidade de práticas inclusivas no processo de escolarização. Para além de observar os aspectos cognitivos, o que o estudante com DI já sabe e o que ele é capaz de aprender com o auxílio de um mediador, a mediação influenciará nas reflexões que as práticas dos profissionais da educação terão sobre seu fazer profissional e terá influência também sobre o percurso escolar desse estudante com deficiência intelectual.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação desta dissertação encerra um ciclo de estudos, mas para além do registro de um percurso acadêmico, representa também reflexões sobre experiências profissionais. Ao iniciar esta pesquisa carregava comigo uma série de lembranças, positivas ou negativas, que a trajetória profissional me forneceu ao longo dos últimos 10 anos. Tenho boas lembranças positivas, mas as negativas ficaram em minha memória como cicatrizes que ainda apresentam suas dores: a lembrança das falas de colegas que não entendiam como determinado aluno podia ter chegado ao ensino superior, “ele não devia estar aqui”; a discussão com um colega que dizia ser função da equipe técnica convencer um aluno a desistir do curso, “ele nunca vai conseguir”; a lembrança do meu constrangimento ao ver uma pessoa de muletas chegar trêmula até meu setor de trabalho para solicitar um documento para uma amiga, que, por ser cadeirante, estava do lado de fora do *campus*, pois não tinha condições de subir os 79 degraus que davam acesso àquele local.

Dentre todas as incertezas com as quais se começa uma pesquisa, iniciei o projeto desta, ainda antes de ingressar no curso de mestrado, apenas com a decisão de que queria entender mais sobre a inclusão, queria compreender porque às vezes havia (e hoje ainda há) divergências tão grandes entre as propostas políticas e as condições de se promover uma inclusão efetiva. Talvez eu quisesse realmente saber por quanto tempo mais seria necessário telefonar para estudantes para verificar o porquê de não comparecerem mais às aulas ou porque desistiram do curso. Quero com isso dizer que não é fácil acreditar na inclusão quando se é responsável por, ao final de muitas tentativas, ter que fazer um registro que é, na prática, o resultado de um processo de exclusão.

Quando efetivamente ingressei no mestrado, estava em uma outra etapa profissional e minhas aproximações com a questão da inclusão, mesmo diante dos desafios que se colocavam, propiciavam-me uma outra perspectiva. Parecia que finalmente eu estava em um lugar que minha função não seria apenas a de encerrar processos, mas de colaborar efetivamente com a formação de estudantes, independentemente de suas condições. Então passei a querer relatar aquilo que, na minha visão ainda superficial, era algo que dava certo e que precisava ser registrado, para quem sabe colaborar com outras instituições de ensino.

Com a imersão na pesquisa pude revisitar textos que têm orientado meu trabalho e escutar outros profissionais da educação, que apresentam em suas falas as suas formas de compreender e as práticas direcionadas ao processo de escolarização de estudante com deficiência intelectual, com maior atenção. Esse processo me permitiu analisar os dados que emergiam de forma a atender o objetivo geral desta pesquisa: analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.

Os discursos apresentados, possibilitaram-me uma análise mais cuidadosa sobre as reais condições de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional. Por um lado, os relatos permitiram registrar práticas dos *Movimentos do processo de escolarização* em que é possível observar uma busca por estratégias que permitam a inclusão do estudante e viabilizem a sua aprendizagem. No entanto, deparei-me, reiteradas vezes, com o discurso que traz à tona expressões que levam a pensar mais no que falta para que esses estudantes realmente sejam incluídos.

Nesses discursos, em cada profissional contribui a partir de seu lugar de atuação, é possível perceber diversas aproximações quanto ao olhar que cada um tem quanto aos processos de escolarização de um estudante com deficiência intelectual. Eles dividem não só vivências profissionais, mas compartilham angústias, desejos e projetos em comum. As diferentes vozes que permitiram a constituição das categorias que emergiram nesta pesquisa, com os questionamentos e as reflexões sobre a política de inclusão institucional e sobre as próprias práticas profissionais permitiram verificar que as lacunas e as barreiras que ainda existem não tem uma só origem. Ao mesmo tempo, as possibilidades de desenvolvimentos de estratégias que supram essas lacunas e que superem essas barreiras se mostram possíveis a partir da interlocução e do trabalho em colaboração.

Ao analisar os dados que constituíram a categoria da *Política de inclusão institucional* é importante salientar que a instituição investe na constituição de documentos normativos orientadores da política de inclusão e que a proposta de inclusão perpassa todos os documentos norteadores da instituição. No entanto, a partir das falas dos entrevistados, a prática desta política inclusiva apresenta-se fragilizada, muitas vezes por desconhecimento da própria política ou por falta de

estrutura (material ou humana). Essa situação é agravada pela impossibilidade de atuação mais específica dos profissionais em relação ao NAPNE, pois a realização de inúmeras atividades acaba por não permitir uma maior colaboração desses profissionais. Além da ausência de outros profissionais de apoio que possam atender às demandas dos estudantes com deficiência.

Diante dessa situação, reforço a importância de três processos que poderiam favorecer as ações inclusivas na instituição: 1. Propiciar momentos de formação dos profissionais, tanto em relação às políticas institucionais, quanto a temáticas específicas relacionadas à inclusão, de forma que a inclusão possa ser realmente institucionalizada e não apenas resultado do ativismo de alguns servidores; 2. Reavaliar a estrutura organizacional da instituição para que as demandas do NAPNE possam ser atendidas, inclusive que haja um espaço específico que facilite a constituição de uma identidade deste Núcleo; 3. Viabilizar a contratação de profissionais de apoio, cuidadores e monitores, quando essenciais ao processo de escolarização dos estudantes, desde o momento do ingresso destes na instituição.

Acrescento aqui outro aspecto referente à política de inclusão institucional que, diante dos relatos apresentados, não foi possível destacar como uma categoria específica, porém penso ser necessário observar para que a proposta de inclusão que hoje é colocada nos documentos institucionais não se torne motivo de descrédito. Ao observar a política de ingresso discente, as ofertas de vagas em cada curso, a política de ações afirmativas e alguns relatos que surgiram a respeito da dificuldade de dar maior atenção ao estudante com deficiência intelectual frente ao número de estudantes da turma, um aspecto observei como delicado: o número de estudantes com deficiência previstos por turma. Penso ser essencial a política de ações afirmativas, que permite o acesso por meio das cotas, de forma a favorecer igualdade de oportunidade no acesso às instituições federais de ensino. No entanto, para que esse acesso possa ser acompanhado de reais condições de permanência, de participação e de aprendizagem, a instituição necessita ter condições de redimensionar o número de alunos em sala de aula, nos casos em que as condições dos estudantes com deficiência requerem uma maior atenção dos professores para que a mediação da aprendizagem seja viável.

Com a atual estrutura prevista no IFRS – *campus* Caxias do Sul, cada turma de ensino médio integrado tem uma previsão de reserva de 5 (cinco) vagas para

alunos com deficiência por turma, em um total de 30 (trinta) alunos ingressantes por ano letivo. Esse número de alunos, por vezes, é acrescido do número de estudantes que ficam retidos. Como a atual estrutura do *campus*, considerando espaço físico e número de professores, não prevê o redimensionamento do número de turmas e de alunos por turma, a proposta de inclusão fica fragilizada se houver superlotação de turmas, com estudantes que podem apresentar as mais diferentes necessidades educacionais específicas. O número excessivo de alunos por turma tem sido apontado como desafios aos processos inclusivos em outras pesquisas (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; BALBINO, *et. al*, 2017)

Quanto aos *movimentos do processo de escolarização*, encerro esta etapa da pesquisa com a alegria de escutar relatos de buscas por mudanças. Por poder ouvir que a colaboração entre os profissionais é colocada como uma possibilidade, que há reflexão a respeito da necessidade de romper as barreiras atitudinais que ainda existem, e que o olhar para as singularidades e potenciais de um estudante com DI é apresentado como preocupação dos profissionais que buscam diferentes estratégias para mediar o processo de aprendizagem. Esses são indicadores de que há um movimento em prol da inclusão e que se acredita nos potenciais apresentados pelo estudante.

Além disso, cabe destacar o empenho dos profissionais que, diante dos desafios, buscaram estratégias para garantir um atendimento específico para o estudante com deficiência intelectual. Mesmo que inúmeros relatos indicassem a ausência de um profissional especializado, isso não impediu a organização de um processo de atendimento no contraturno. E ainda, a preocupação em pensar, diante das necessidades apresentadas pelo estudante, quais as possibilidades de atuação profissional, o que demonstra que realmente há uma preocupação com que esse aluno tenha possibilidade de obter uma formação profissional.

No entanto, as expectativas que surgem entre os profissionais, seja em relação aos processos de aprendizagem do estudante, ao trabalho que é desenvolvido por esses profissionais ou pela certificação devida a um egresso de curso de educação profissional, indicam que, mesmo numa perspectiva inclusiva, a educação é prioritariamente pensada para um público que atenderá aos objetivos propostos para a formação, gerando assim possibilidades de permanência de discursos de normalização.

Diante disso, reforço a importância de favorecer momentos de formação continuada para os profissionais, especificamente no que se refere a questões conceituais e à elaboração de planos de adaptação curricular, para que aqueles que estejam envolvidos no processo tenham condições de adquirir a formação que, para muitos, não foi possível em seu processo de formação inicial nem em experiências profissionais anteriores.

Encerro esta etapa com a sensação de inacabamento. Esta dissertação foi tecida a partir de inúmeras leituras e escutas, e penso que este texto parece não ter condições de acolher todas as contribuições que seriam pertinentes a essa temática. Desta forma, aponto alguns aspectos que ficam nesse momento silenciados, mas que podem ser retomados em pesquisas futuras.

Um primeiro aspecto é a possibilidade de escuta de professores de outras áreas de conhecimento. A partir deste ponto, considero pertinente que pesquisas futuras possam observar, além das áreas de conhecimento já contempladas neste estudo, linguagem e formação profissional, as áreas de conhecimento de ciências humanas, ciências da natureza e matemática.

Questões referentes ao contexto familiar foram recorrentes nas falas dos entrevistados, no entanto, como esta pesquisa se propôs a fazer uma análise referente ao contexto da educação formal a partir dos profissionais que atuam no espaço escolar e não contemplou entrevistas com familiares, aponta-se aqui um campo a ser abordado em novas pesquisas, de forma que, a partir de uma visão mais integrada do contexto não-escolar, possam-se observar as contribuições ou desafios que se constituem considerando essas relações com o contexto escolar.

No que se refere aos profissionais que participaram da pesquisa, em suas falas vários relatos sobre o seu processo de formação e experiência profissional, que não foi direcionado para trabalhar com estudantes com deficiência, deram-me indícios de que há nesse aspecto uma possibilidade de pesquisa quanto ao processo de formação e experiência de profissionais que trabalham com estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Por fim, encerro esta dissertação respondendo a mim mesma, às inquietações que trouxe quando decidi que me dedicaria a estudar a temática de inclusão. Entendo hoje que, aos estudantes com deficiência, em especial aos estudantes com deficiência intelectual que precisam de importantes adaptações curriculares em seu processo de

formação, é necessário um grande envolvimento de todos os profissionais para garantir que as políticas sejam efetivas. Possivelmente, por muito tempo eu ainda tenha que contatar estudantes que se ausentaram ou já desistiram de frequentar a instituição. O que importa não é a quantidade do trabalho que terei e o número de vezes que posso ficar frustrada, mas importa continuar a acreditar que todas as pessoas, independentemente de suas condições, são sujeitos com direito à educação, e cabe a mim, mesmo diante de todas as incertezas que se colocam no atual contexto da educação nacional, seguir nessa caminhada.

9 REFERÊNCIAS

ACCORSI, M.I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. Dissertação de mestrado. Caxias do Sul: UCS, 2016.

AGNOL, A.D. *et al.* A política e os núcleos de ações afirmativas. In: SONZA, A.P., SALTON, B.P., STRAPAZZON, J.A. (Org). **Ações afirmativas**: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. (Coleção estudos afirmativos, v.7)

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W. ; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ANACHE, A.A.; CAVALCANTE, L.D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, p.115-125, 2018.

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. jan.-abr. 2009.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173.

ARAÚJO, E.S.O. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular**: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2016.

BALBINO, *et. al.* Inclusão de alunos com deficiência e transtornos do espectro autista nas escolas da rede pública do município de Arapiraca-AL: Concepções e práticas pedagógicas. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. 1ª reimpressão. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, M.W.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BETTIN, S.A.C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPEL, 2013.

BISOL, C.A.; PEGORINI, N.N.; VALENTINI, C.B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices.1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em 02 set. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 06 ago. 2017.

_____. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 02 set. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 06 ago. 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 06 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CEB nº4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 . Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> . Acesso em: 15 jun. 2018.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set.-dez. 2016.

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional**: visão dos gestores do IFRJ. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em 15 mar. 2017.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**. Ano 32. v.6, p.33-49. 2016.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.-jun. 2011.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EFFGEN, A.P.S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Dissertação de mestrado. UFES, 2011.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.S.; FALIK, L.H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, S.A. **O Deficiente e o Mercado de Trabalho**: uma análise dos programas de qualificação profissional no município de Manaus. Dissertação de mestrado. Manaus: UFAM, 2015.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. Dissertação de mestrado. UFSCAR, 2014.

FREITAS, S. N. **O direito à educação para a pessoa com deficiência**: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Org). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. MEC. **Linha do tempo**: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> . Acesso em: 01 set. 2017.

GARCIA, R.A.B.; BACARIN, A.P.S.; LEONARDO, N.S.T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, p. 33-40, 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, R. Prefácio à primeira edição. In. PLETSCHE, M.D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

GOES. R.S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. Tese de doutorado. PUC – SP, 2014.

GOESSLER, D.C.B. **A trajetória escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar**. Dissertação de mestrado. Londrina, UEL, 2016.

GONÇALVES. T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Dissertação de mestrado. UEL, 2012.

HOEPERS, I.S. *et al.* As redes de influência na produção da política nacional de educação especial no Brasil. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. Dissertação de mestrado. Santa Maria: UFSM, 2013.

HOSTINS, R.C.L.; SILVA, C.; ALVES, A.G. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**. v. 17. n. 46. jul.-set. 2016.

IFRS. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2009. Disponível em < <https://ifrs.edu.br/documentos/estatuto-do-ifrs/> > . Acesso em 24 ago. 2017.

_____. **Regimento Geral do IFRS**. 2010. Disponível em < <https://ifrs.edu.br/documentos/regimento-geral/> > . Acesso em 24 ago. 2017.

_____. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. 2014a. Disponível em < <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/> > . Acesso em 25 ago. 2017.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. 2014b. Disponível em < https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/201732715845633resolucao_20_consulp_regnapnes_aprovado_-_revisado.pdf > . Acesso em 25 ago. 2017.

_____. **Organização didática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. 2015. Disponível em < <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/> > . Acesso em 02 abr. 2018.

_____. **Política de Ingresso Discente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. 2017. Disponível em < <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-consup-0532017-aprova-politica-de-ingresso-discente-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul/> > . Acesso em 25 ago. 2017.

_____. Sistema de informações acadêmicas. **Relatório de alunos matriculados no período letivo**. 2018a.

_____. Sistema integrado de gestão – Acadêmico. **Relatório de alunos ativos por curso**. 2018a.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília: INEP: 2018. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > . Acesso em 17 mai. 2018.

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Livro eletrônico. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

LAPLANE, A.L.F. Condições para ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

LIMA, M.S.C.B.M. **Adolescente com deficiência intelectual acolhido em um abrigo institucional: dupla exclusão?** Tese de doutorado. Marília: UNESP, 2016.

LIMA, S.R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** Tese de doutorado. UFSCAR, 2009.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente.** Brasília: Liber Livro, 2015.

MATOS, N.R.V. **Emprego apoiado: uma análise psicossocial da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2013.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.-mar., 2015.

MATURANA, A.P.P.M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas.** Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2016.

MELO, E.N.M. **O instituído e o vivido para a formação docente na prática inclusiva: representações sociais de professores egressos do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA.** Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2014.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 33 set.-dez. 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mai-ago, 2010, p. 93-109.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set.-dez. 2016.

MICHELS, M.H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista,** Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCARDINI, S.F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação de mestrado. UNESP, 2011.

MOURA, K.C.B. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Recife**. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2013.

NASCIMENTO, E; MARCHIORE, L.W.O.A.; SANTOS, J.R.C. Formação de professores que atuam na educação especial: um estudo realizado nas escolas regulares públicas estaduais e numa escola regular especial no município de Unaí – MG. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

NASCIMENTO, V.C.G. **Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. Dissertação de mestrado. UFPB, 2011.

NASCIMENTO FILHO, D. A. **Recomendações para a melhoria da acessibilidade espacial em ambientes educacionais, a partir da avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2015.

NUNES, S. C. T. **O programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. Monografia de Especialização. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

OLIVEIRA, C. M. de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. 100f.

OLIVEIRA, E.G. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, A.A.; OLIVEIRA, E.G (org.) **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos. In: PLETSCHE, M. D. SOUZA, F. F. (org.) **Observatório da educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural em diálogo com a avaliação mediada. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.).

Currículo, Inclusão e Educação Escolar. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

OLIVEIRA, R.I. **Conta-me como foi:** percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. Tese de doutorado. Vitória: UFES, 2014.

PADILHA, A.M.L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.9-20, jan.-mar., 2017.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática:** ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PELOSI, M.B.; NUNES, L.R.O.P.. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr. 2009.

PEREIRA, A.C.C. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas:** possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 2016.

PESSINI, M.I. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica:** a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. Dissertação de Mestrado. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Educação Inclusiva).

PINTO, M.G. **Ensino colaborativo:** uma estratégia pedagógica para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2016.

PINTOR, N.A.M. **Uma análise do projeto Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) na rede municipal de ensino de Niterói/RJ período 2008-2009.** Dissertação de mestrado. Fiocruz, 2011.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. 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, p. 193-208, jan.-abr. 2012.

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F.; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

PORTELA, C.P.J. Convivendo com a deficiência intelectual: percursos de cuidado e educação na rede parental e social de apoio. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

REDIG, A.G. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. Tese de doutorado. UFRJ, 2014.

REZENDE, A.L.A. *et al.* A trajetória da inclusão. In: SONZA, A.P. *et al.* (Org) **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais**. Brasília: SETEC/ MEC, 2013.

RIBEIRO, E.C.S.; SOBRAL, K.M.; JATAÍ, R.P. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2016.

RIBEIRO JÚNIOR, G.M. **A percepção de alunos com deficiência sobre a gestão para a inclusão**: o caso do IFPB – Campus João Pessoa. Dissertação de mestrado. Natal, UFRN, 2017.

RODRIGUES, M.R.V.M. **Trajetoira do IFRN em inclusão escolar**. Dissertação de mestrado. Natal: UFRN, 2010.

ROSA, A.A. *et al.* Processo de elaboração conceitual de estudantes com deficiência intelectual: uma pesquisa em rede. In: Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROSA, V.F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica.** Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2011.

ROSSATO, S.P.M.; LEONARDO, N.S.T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial:** contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.1, p.71-86, jan.-abr., 2011.

SASSAKI, R.K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/comochamar.pdf>>. Acesso em 11 out. 2018.

SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica.** ISSN 1677 4280. v.17. No 1. 2015.

SILVA, C.M. **Deficiência intelectual no Brasil:** uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2016.

SILVA, N.C.; CARVALHO, B.G.E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, abr.-jun., 2017.

SILVA, R.S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP.** Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2014.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – p. 13-28. fev.-mai., 2015).

SOARES, G.G. **A atuação do núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** Dissertação de mestrado. Natal, UFRN, 2015.

SONZA, A.P. *et al.* (Org). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva.** Porto Alegre: CORAG, 2015.

SOUZA, D.P. **Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência:** estudo de caso do Projeto Curupira. Tese de doutorado. Manaus: UFAM, 2014

SOUZA, F.F. Prefácio à segunda edição. In: PLETSCHE, M.D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SOUZA, J.V. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2008.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRULLY, J.L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TOLEDO, E.H.; MARTINS, J.B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. **Anais...** – EDUCERE/PUC: Curitiba, 2009, p. 4126 - 4138.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S.S.M.; GUARESHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: Siluk, A.C.P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

VALENTINI, C.B.; GOMES, R.B.; BISOL, C.A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**. v. 17. n. 46. jul./set. 2016: Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.

VELTRONE, A.A; MENDES, E.M. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul.-dez. 2012.

VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**. v. 5. n. 20. set.-out. 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole (org). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. In.: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p.681-701, 2010.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Coleção educação crítica)

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan.-abr. 2014.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Traducción Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor: 1997.

VYGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción de Silvia Furió. Barcelona: Crítica: 2017.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMPROGNO, M.B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. Dissertação de mestrado. Vitória: UFES, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Por meio do presente instrumento, eu, _____, Diretor-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Caxias do Sul, autorizo a pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Querubina Aurélio Bezerra, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada “A escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso de educação profissional no IFRS”.

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa.

Declaro que a pesquisadora poderá ter acesso aos documentos institucionais (Atas e relatórios) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *campus* Caxias do Sul.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Caxias do Sul - RS, ____/____/____

Carimbo e assinatura

APÊNDICE B – 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 escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso de educação profissional no IFRS”, através de uma entrevista realizada pela estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Querubina Aurélio Bezerra, sob a orientação da Prof.^a Dr^a. Carla B. Valentini.

O objetivo desta pesquisa é analisar como os profissionais da educação, que atuam em uma instituição da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, operacionalizam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.

Esta pesquisa justifica-se pela ampliação do acesso de pessoas com deficiência intelectual nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o que proporcionou o interesse em pesquisar como os profissionais da educação operacionalizam o processo de escolarização desses estudantes.

1. Participantes da Pesquisa: Serão convidados a participar desta pesquisa cinco professores e três técnico-administrativos em educação que tenham desenvolvido trabalhos com estudante com deficiência intelectual entre os anos de 2016 e 2017, e o coordenador do NAPNE.

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 receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar a sua participação, retirar o seu consentimento, interromper a sua participação, ou solicitar o acesso a este registro de consentimento a qualquer

momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

3. Procedimentos: Os instrumentos utilizados para a construção de dados deste estudo serão: entrevistas com professores e com técnico-administrativos em educação, documentação da instituição e, quando autorizados, registros de aula dos professores e registros dos atendimentos realizados pelos servidores técnico-administrativos em educação.

4. 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 às 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.

5. Benefícios: Os resultados desse estudo servirão para melhor compreender como o processo de inclusão vem acontecendo no IFRS, a partir do trabalho realizado pelos servidores que compõem as carreiras profissionais nesta instituição de ensino. 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.

6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária, não gerando nenhum pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

7. Confidencialidade: Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar deste estudo. 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.

8. Problemas ou perguntas: A pesquisadora se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 98117.9423 ou e-mail: querubina.bezerra@caxias.ifrs.edu.br

9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail:cep-ucs@ucs.br

Atenciosamente,

Querubina Aurélio Bezerra
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.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 20____.

Assinatura

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Informações Gerais

Formação, área de atuação e tempo de atuação na área indicada;

Tem experiência na docência? Caso afirmativo, quanto tempo? (Pergunta para técnicos e coordenador do NAPNE)

Tem experiência em atividades técnico-pedagógicas? Caso afirmativo, quanto tempo? (Pergunta para docentes e coordenador do NAPNE)

Já trabalhou com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)? Caso afirmativo, que tipo de NEE e por quanto tempo?

2. Ação profissional

O que considera ser a função da educação profissional?

Quais suas principais ações ao planejar o seu trabalho?

O que você destaca de relevante no trabalho que desenvolve?

O que você destaca como desafio para o desenvolvimento do seu trabalho?

3. Ação profissional com o aluno com DI

O que você destaca em sua experiência profissional na educação com estudantes com DI?

O que você compreende por escolarização? (explorar dimensões relacionadas à **escolarização**, caso a resposta anterior traga informações que se aproximem deste conceito)

Que potenciais você identificou nesse estudante?

Você identifica dificuldades em trabalhar com um estudante com DI? Caso afirmativo, que tipo de dificuldades? (explorar dimensões do cotidiano)

O que você entende sobre a deficiência intelectual? (explorar dimensões relacionadas às limitações e aos potenciais do estudante com DI, caso a resposta anterior aponte para a DI como indicativo para a dificuldade em desenvolver trabalho com o estudante)

Quais estratégias você desenvolve para atender às necessidades educacionais específicas do estudante com DI?

O que você entende por inclusão na educação?

Você busca apoio de outros profissionais para o desenvolvimento de suas atividades profissionais direcionadas ao estudante com DI?

4. Informações complementares

Há algo mais que você gostaria de expressar a respeito desta temática?

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