



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA

THÁLITA JULIANA BONI DE MENDONÇA

SÃO CARLOS – SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
THÁLITA JULIANA BONI DE MENDONÇA

ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Apoio: CAPES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga.

SÃO CARLOS – SP

2022

Juliana Boni de Mendonça, Thálita

Escolarização do estudante com deficiência Intelectual
no contexto da educação profissional tecnológica /
Thálita Juliana Boni de Mendonça -- 2022.
139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Juliane Campos, Iasmin Boueri,
Márcia Duarte, Sabrina Castro
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual . 3.
Educação profissional tecnológica. I. Juliana Boni de
Mendonça, Thálita. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thálita Juliana Boni de Mendonça, realizada em 09/05/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri (UFPR)

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito
debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar,
e tempo de arrancar o que se plantou;

Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar,
e tempo de edificar;

Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear,
e tempo de dançar;

Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras;

Tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;

Tempo de buscar, e tempo de perder;

Tempo de guardar, e tempo de lançar fora;

Tempo de rasgar, e tempo de coser;

Tempo de estar calado, e tempo de falar;

Tempo de amar, e tempo de odiar;

Tempo de guerra, e tempo de paz.

Trecho bíblico: Eclesiastes 3:1-8

Dedico a vocês...

Meu pai Laydner de Oliveira Boni, que com grande bravura me mostrou o quanto devemos nos esforçar para vencer e a minha mãe Claudia Regina Pereira Boni, que, com seu jeito acolhedor, pacificador e amoroso, me abraçou e vibrou em todas as circunstâncias.

Meu esposo Roberto Ricardo de Mendonça Filho que nunca descreditou das minhas conquistas. Meu filho Vincenzo Boni de Mendonça que, com tamanha inocência, me ofereceu colo e refúgio.

Dedico também a minha orientadora e sempre mentora Carla Ariela Rios Vilaronga que compreendeu minhas dores, foi empática e altruísta e, bem por isso, sempre será a minha inspiração.

A vocês a minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS:

Ao meu Pai Celeste, o Qual merece toda honra e toda glória. Louvado seja Ele.

Aos meus pais, Laydner e Claudia, os quais buscaram os melhores caminhos para me guiar e, desde então, fizeram das minhas conquistas as deles também. Minha mãe, uma mulher forte, acolhedora, caridosa e amiga que chorou, orou, riu e sorriu por mim e comigo. Meu pai, um homem batalhador, cheio de honestidade e que, acima dos elogios, me encheu de encorajamento.

Ao meu esposo Roberto, que me ensinou a confiar mais, a buscar mais, que me deu as mãos quando precisei e as soltou quando viu o quanto eu podia conquistar coisas particulares. Vibrou, comemorou e acreditou em minhas decisões.

Ao meu filho, o qual me deu mais colo quanto ao que eu lhe pude ofertar durante este processo acadêmico. Vincenzo significa “aquele que vence” e a vinda dele me mostrou que podemos ser capazes de tudo, que, com ajuda de Deus, podemos vencer. Se cheguei até aqui foi porque o meu filho me mostrou estes significados.

A minha irmã Barbara, que sempre esteve presente em minha vida, mesmo que de forma introvertida. Ela que sempre prefere guardar do que expor soube usar as palavras, aquietar em minhas reprovações e gritar sorrindo em minhas aprovações.

A minha tia Débora, que tem sido a verdadeira personificação da fé. Cada mensagem, ligação e oração foram construindo alicerces para que eu pudesse continuar a minha caminhada. Uma mulher a se espelhar.

Ao meu avô Daniel, que se emocionou quando eu contei a ele sobre como as coisas ocorreram durante o árduo processo seletivo do mestrado. Ouviu e sorriu dizendo que eu merecia tudo aquilo.

Aos demais tios, tias e primos paternos que se alegraram com a notícia da minha aprovação quando ela foi lançada no grupo de WhatsApp da família. A eles o meu agradecimento a cada “estou feliz por você”, pois vi sinceridade em cada um deles.

A minha sempre amiga Hellen Cristina, que me oferece uma amizade leve. Desaparece e aparece sempre com o mesmo sorriso, com as mesmas palavras carinhosas. Uma pessoa que levo para a vida toda.

A minha amiga Débora Carvalho, a qual, cheia de amor, me emprestou vários livros com assuntos referentes à Educação Especial meses antes do processo seletivo e me disse o

quanto acreditava em mim. Essas leituras foram alguns dos caminhos que me colocaram dentro do excelente Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFScar.

A minha amiga Karina Bevenuto por surgir em um momento tão importante em minha vida, veio para acrescentar, veio para ficar.

A minha orientadora, Carla Vilaronga, carinhosamente conhecida como Carlinha, uma das pessoas mais empáticas e altruístas que conheci. Que sem qualquer soberba, se colocou em meu lugar e me encorajou durante todo processo. Com toda sua sabedoria nunca hesitou em dizer o quanto acreditava em mim. Uma pessoa que levo para além da academia.

A minha companheira de empreitada Camila Piovezan, que mostrou através de todos os seus “Tudo bem? Tudo jóia?” que realmente gostaria de saber sobre o meu estado. Me compreendeu, me ajudou. Uma pessoa que quero ter a honra de conhecer pessoalmente.

As demais orientandas da Carlinha, queridas e que honraram o título de equipe. Que união linda! A Juliane Dayrle, a paraense com o sotaque mais lindo e com um coração enorme que me encheu de força a cada áudio e cada mensagem que me enviou; a Jéssica Santos, uma pesquisadora a se espelhar, com uma oratória que abraça o público; a Ana Beatriz, que um dia me disse que conseguiu mudar todo o projeto aos 40 minutos do segundo tempo e que eu também conseguiria; a Luisa Leão, minha vizinha amada, com um sorriso acolhedor e com palavras mansas; a Luciana Velasco, que me ensinou a como apresentar ao GP-FOREESP através de sua linda apresentação durante os meus primeiros dias no programa como mestrandia; a Daniela, que com todo seu carisma me salvou em diversos momentos durante a minha coleta de dados.

Aos demais membros do GP-FOREESP, um verdadeiro time. Foram eles que me encheram de informações preciosas, as quais levarei para a vida.

Aos professores da pós-graduação em Educação Especial, os quais me tiraram (positivamente, diga-se de passagem) várias noites de sono por me colocarem para pensar, refletir, indagar, argumentar com suas aulas espetaculares.

As professoras da banca examinadora do presente estudo, as quais somaram e contribuíram com seus conhecimentos.

Aos demais funcionários do programa que, pacientemente, responderam cada e-mail de uma mestrandia novata.

A CAPES pelo apoio financeiro concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Eu consegui, mas não foi sozinha! Obrigado!

MENDONÇA, Thálita Juliana Boni de. **Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica**. 2021. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

RESUMO

A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual (DI) e os favorecimentos para o processo de escolarização não é discussão recente, mas se intensifica a partir dos anos 1990, quando vivencia-se no Brasil um movimento de garantia e direitos de uma educação inclusiva. Diante de um movimento internacional e nacional algumas legislações e políticas são publicadas e junto disso a busca por caminhos em prol da escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial em escolas comuns. Esse movimento traz um aumento de matrículas de estudantes com deficiência intelectual (DI) no ensino médio e superior das escolas comum e no contexto de formação profissional tecnológica, principalmente após a efetivação das Lei de Cotas na Rede federal de Educação. Com esse movimento, questionamentos iniciam-se: Como as instituições da Rede Profissional Tecnológica estão se organizando para garantir a permanência, participação e aprendizagem do estudante com DI? Quais serviços e recursos de acessibilidade são disponíveis e como tem sido feita a articulação para eliminar as barreiras? Assim, o objetivo estabelecido a esse estudo foi o de analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional. Especificamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto à sua permanência; mapear as opiniões e avaliações dos profissionais atuantes no contexto educacional tecnológico sobre como deveria ocorrer atendimento de alunos com Deficiência Intelectual nos locais estudados. Como forma de obter essas respostas caracterizou-se esta pesquisa como colaborativa, a qual teve como primeira etapa os questionários de levantamento inicial online e como segunda as sessões reflexivas, as quais foram seis encontros virtuais com servidores dos Institutos Federais e professores atuantes que possuem alunos com Deficiência Intelectual, com intuito de compreender as características da escolarização profissional tecnológica dos estudantes em questão. O estudo pautou-se em seis Institutos Federais brasileiros com a inscrição de 34 pessoas. Como recursos, alguns participantes apontaram que possuem: o desenvolvimento de planejamentos baseados no PEI, os quais possuem como intuito vislumbrar os serviços disponíveis para promover a aprendizagem do estudante com DI; ambientes adaptados e estruturados; adequação curricular; carga horária flexível; auxílio de monitores; AEE; laboratório de pesquisas, libras; desenhos universais; atendimentos psicológicos; assistência social; atendimentos psicopedagógicos; e apoio do NAPNE. Há, a necessidade de um profissional especializado na educação especial, o qual ainda é inexistente ou escasso em alguns campi. Isso, devido à falta de formação acadêmica e um despreparo na atuação de alguns colaboradores. Os apontamentos foram de que são raros os profissionais que dedicam seu tempo para estudar sobre o tema relacionado aos atendimentos aos estudantes PAEE. Um dos destaques visto através do presente estudo foi sobre a visão advinda de alguns atuantes dos IFs de que os alunos com DI não conseguem aprender, que o IF não é local para estes estudantes, por ser uma escola de excelência acadêmica. Os dados mostraram o quanto os participantes se sensibilizam com a falta de definição de papel entre os profissionais atuantes nestes locais de educação profissional tecnológica, bem como a discrepância entre as legislações com bases internacionais e as práticas, uma vez que o PEI, por exemplo não se faz completamente como está previsto em marcos legais.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação profissional tecnológica, Deficiência Intelectual, Instituto Federal de Educação.

MENDONÇA, Thálita Juliana Boni de. Schooling of students with intellectual disabilities in the context of technological professional education. 2021. Master's Thesis. Graduate Program in Special Education. Federal University of São Carlos. San Carlos, 2022.

ABSTRACT

The learning of students with intellectual disabilities (ID) and the favors for the schooling process is not a recent discussion, but it intensified from the 1990s, when a movement of guarantee and rights of an inclusive education was experienced in Brazil. In the face of an international and national movement, some laws and policies are published and along with that the search for ways in favor of the schooling of the target public students of Special Education in common schools. This movement brings an increase in enrollments of students with intellectual disabilities (ID) in secondary and higher education in common schools and in the context of technological professional training, especially after the implementation of the Quota Law in the Federal Education Network. With this movement, questions begin: How are the institutions of the Technological Professional Network organizing themselves to guarantee the permanence, participation and learning of students with ID? What accessibility services and resources are available and how have they been articulated to eliminate barriers? Thus, the objective established for this study was to analyze, together with education professionals, the resources, services and strategies for schooling students with Intellectual Disabilities in professional training. Specifically, to investigate the functioning and organization of the Federal Institutes for the schooling of students with Intellectual Disabilities, along with their permanence; to map the opinions and evaluations of professionals working in the technological educational context on how the attendance of students with Intellectual Disabilities should occur in the studied places. As a way to obtain these answers, this research was characterized as collaborative, which had as a first step the initial online survey questionnaires and as a second step the reflective sessions, which were six virtual meetings with servers of the Federal Institutes and active teachers who have students with Intellectual Disabilities, in order to understand the characteristics of the technological professional schooling of the students in question. The study was based on six Brazilian Federal Institutes with the enrollment of 34 people. As resources, some participants pointed out that they have: the development of plans based on the IEP, which aim to glimpse the services available to promote the learning of students with ID; adapted and structured environments; curriculum adequacy; flexible working hours; assistance from monitors; ESA; research laboratory, pounds; universal designs; psychological care; social assistance; psychopedagogical services; and support from NAPNE. There is a need for a professional specialized in special education, which is still non-existent or scarce on some campuses. This, due to the lack of academic training and a lack of preparation in the performance of some employees. The notes were that professionals who dedicate their time to study on the topic related to the assistance to PAEE students are rare. One of the highlights seen through the present study was the view from some IFs active that students with ID cannot learn, that the IF is not local for these students, as it is a school of academic excellence. The data showed how much the participants are aware of the lack of role definition among professionals working in these places of technological professional education, as well as the discrepancy between legislation with international bases and practices, since the IEP, for example, does not is done completely as provided for in legal frameworks.

Keywords: Special Education, Technological Professional Education, Intellectual Disability, Federal Institute of Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DI - Deficiência Intelectual

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GP-FOREESP - Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

PDEI- Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado

PEI- Plano Educacional Especializado

PNE- Plano Nacional de Educação

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

EMEJA- Escola Municipal de Educação de Jovens e Adulto

PAEE- Público Alvo da Educação Especial

APAE- Associação Pais Amigos Excepcionais

PEI- Plano Educacional Especializado

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

IFRS- Instituto Federal do Rio Grande do Sul

QI- Quociente da inteligência

DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SESU- Secretaria de Educação Superior

IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

SEESP- Secretaria de Educação Especial

DPEE- Diretoria de Políticas de Educação Especial

TGS- Transtornos Globais de desenvolvimento

EBTT- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LAEL/PUCSP- Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

IFSP- Instituto Federal de São Paulo

PPT- PowerPoint

CID- Classificação Internacional de Doenças

IFC- Instituto Federal Catarinense

IF- Instituto Federal

IFPR- Instituto Federal do Paraná

IFSC- Instituto Federal de Santa Catarina

NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NAPNEE- Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

RFEPCT- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

EUA- Estados Unidos

EPT- Educação Profissional Técnica

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

PROEP- Programa de Expansão da Educação Profissional

TECNEP- Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

FMI- Fundo Monetário Internacional

BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Relação entre encontro e número de participantes.....	46
QUADRO 02 - Nomeação dos participantes para preservação de identidade.....	46
QUADRO 03 - Profissionais participantes e suas caracterizações.....	47
QUADRO 04 - Organização retórica do gênero sessão reflexiva.....	53
QUADRO 05 - Relação das sessões reflexivas e suas respectivas bases teóricas.....	54
QUADRO 06 - Descrições sobre a sessão reflexiva 01.....	56
QUADRO 07 - Descrições sobre a sessão reflexiva 02.....	57
QUADRO 08 - Descrições sobre a sessão reflexiva 03.....	59
QUADRO 09 - Descrições sobre a sessão reflexiva 04.....	61
QUADRO 10 - Descrições sobre a sessão reflexiva 05.....	62
QUADRO 11 - Descrições sobre a sessão reflexiva 06.....	64
QUADRO 12 - Relação de alguns participantes e suas formações relacionadas a Educação Especial.....	70
QUADRO 13 - Respostas dos participantes sobre os serviços ofertados aos estudantes com DI nas instituições onde atuam.....	82
QUADRO 14 - Respostas dos participantes sobre a competência dos serviços ofertados aos estudantes com DI.....	83
QUADRO 15 - Respostas dos participantes sobre a interferência de suas formações no atendimento dos estudantes com DI.....	84
QUADRO 16 - Respostas dos participantes sobre as formações dos profissionais e suas atuações com os estudantes com DI.....	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Organograma da ação TECNEP.....	38
FIGURA 02 - Participação dos estudantes com DI em sala de aula.....	71
FIGURA 03 - Necessidade de procedimento diferenciado para alunos PAEE.....	73
FIGURA 04 - Formulação do PEI nas instituições onde os participantes atuam.....	75
FIGURA 05 - Participação dos participantes no PEI.....	78
FIGURA 06 - Participantes na elaboração do PEI dos IFs analisados.....	79
FIGURA 07 - Equipe multidisciplinar participante na elaboração do PEI.....	79
FIGURA 08 - Existência da acessibilidade curricular nos IFs participantes.....	81
FIGURA 09 - Quantitativo das Diretrizes/ Regulamentos para Educação Especial nos IF.....	87

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1.0 INTRODUÇÃO	18
2.0 ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL	26
3.0 HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIRO	33
3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS.....	37
4.0 MÉTODO	42
4.1 PARTICIPANTES.....	43
4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	50
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	52
4.4 DESCRIÇÃO DO CICLO DE FORMAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA COLABORATIVA.....	54
4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	66
5.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS, SUAS PROPOSTAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA PRÁTICA.....	69
5.1.2 ESCOLARIZAÇÃO, ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA.....	80
5.1.3 CERTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI.....	89
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7.0 REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	105

APRESENTAÇÃO

Durante a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos entre os anos 2013 e 2017, fui contemplada em ter contato direto com a Educação Especial durante um estágio de seis meses em uma EMEJA¹ no município de São Carlos-SP. Nela pude vivenciar o contexto dos estudantes com Deficiência Intelectual matriculados nas escolas regulares, uma vez que dos treze alunos da sala onde estagiei, cinco eram estudantes com Deficiência Intelectual. No relatório, o qual teve por título “Vivências em uma EMEJA inclusiva”², foi possível trazer que os estudantes PAEE tinham aulas em uma sala de ensino regular e também eram acompanhados pela APAE e por transportes públicos acessíveis, os quais os levavam e os buscavam. Havia a prática do planejamento de forma flexível, a docente trazia atividades diárias, sendo uma diferente da outra e que buscavam atender aos diferentes níveis de aprendizagens. Para dois estudantes PAEE, por exemplo, as atividades se pautavam em caça palavras e cruzadinhas, bem como ordem alfabética e numérica, já para os outros três as atividades pautam-se em cópias e repetições, dessa forma, os focos eram as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Em uma conversa informal com a docente, ela ressaltou que gostaria de levar arte e outras disciplinas, mas as cobranças maiores eram a leitura e as operações matemáticas.

Como dito, esse contato me fez refletir sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual pude aprofundar os estudos através da minha especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional entre os anos 2018 e 2019. Neste período eu também desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual abordou sobre diferentes caminhos para atingir a aprendizagem do aprendiz, considerando suas habilidades e incluindo o PEI no planejamento pedagógico.

Em 2020 ingressei no curso de mestrado pelo Departamento de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo inicial foi o de pesquisar o processo de escolarização de estudantes atípicos, mais especificamente as flexibilizações curriculares, o acesso e permanência e os métodos avaliativos. A ideia foi se amadurecendo com a orientação da Prof^a Dr^a Carla Ariela Rios Vilaronga e com a participação do Grupo de Pesquisas em Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP). Este tem aprofundado as pesquisas no âmbito da inclusão escolar e de estratégias para um caminho apto para a melhoria da qualidade de ensino dos estudantes da Educação

¹ Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos

² Título dado do período da minha graduação

Especial em sala regular. Ademais, minha orientadora também é docente do Instituto Federal de São Paulo (Campus São Carlos), o que propiciou para que o estudo se voltasse às características da Educação Profissional Tecnológica.

É indiscutível tamanho crescimento em relação ao número de pesquisas no âmbito da Educação Especial, assim como de direitos assegurados. Porém, as experiências escolares em muitos contextos se mostram insuficientes, para promover melhoria sobre o acesso, permanência e aprendizagem do estudante PAEE.

Assim, este estudo engloba 06 Institutos Federais Brasileiros e 27 de seus representantes que se propuseram a colaborar com a coleta sobre o contexto do atendimento ao público da Educação Especial, mais especificamente em Institutos Federais, e seu processo de escolarização. Destaca-se que o estudo ocorreu em moldes virtuais devido ao contexto pandêmico, bem como a distância entre um instituto federal e outro. Devido a isso, esse modelo online possibilitou o acesso e a participação de Institutos de diversas regiões do país, o que seria inviável caso ocorresse de forma presencial.

1.0 INTRODUÇÃO

Na década de 1940, a busca pela democracia educacional se intensificou com o intuito de aumentar as oportunidades de acesso às escolas para diferentes grupos de pessoas e de classes distintas. Todavia, a partir dos anos 1990, o movimento sobre educação inclusiva e inclusão escolar de fato se acentuaram. Junto a isso, aumentou-se a mobilização pela aprendizagem do estudante com deficiência intelectual (DI) e as garantias para o processo de escolarização desse público em escolas regulares. Assim, aumentaram as argumentações sobre a relevância e a garantia do Atendimento Educacional Especializado como forma de apoio ao alunado Público Alvo da Educação Especial (PAEE)³.

O contexto atual é fruto de um movimento de lutas, como as impulsionadas por influências internacionais como a Convenção de Salamanca em 1994, a qual alavancou leis e diretrizes em prol da inclusão social e igualdade dos direitos humanos. “Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário (...)” (SANTOS, 2016, p. 06). Neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial, apresentou um atraso em relação a inclusão escolar, uma vez que citou que apenas as crianças com deficiência “capazes” de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares propostas nos níveis de ensino devem ingressar na rede regular de ensino junto com as crianças “normais”⁴ (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 defendeu a formação de professores para o atendimento de estudantes com deficiência e o desenvolvimento de um currículo especializado. Ademais, o capítulo V foi dedicado a Educação Especial explanando:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...] Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 13)

A existência de apoios legislativos deveria impulsionar mudanças na prática, todavia, pesquisas, como a de Moscardini (2011), mostraram que em sua grande maioria, as responsabilidades ficaram no âmbito local, ou seja, as próprias comunidades escolares, muitas sem garantia de recursos e serviços. Dessa forma, ocorre a descentralização política.

³ Pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2008).

⁴ Palavra em desacordo com os atuais Direitos Fundamentais das Pessoas com Deficiência.

Aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de assegurar uma correta organização do trabalho pedagógico que se mostre capaz de suprir as singularidades trazidas pelos alunos com deficiência, assegurando a oferta da terminalidade específica às crianças que, em razão das suas dificuldades, não se mostrarem aptas a concluírem o ensino fundamental de modo a garantir igualdade de condições de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular. (MOSCARDINI, 2011, p. 28)

Assim, há o requerimento de responsabilidade a ser assumida pelos docentes de ensino regular. Tão logo, aprova-se a relevância da acessibilidade curricular em prol da flexibilização do ensino e do modelo de currículo para o atendimento e desenvolvimento do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e outras necessidades educacionais específicas.

No ano de 2008 tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual traçou caminhos históricos sobre o processo de inclusão em consonância ao Decreto nº 6571/08, que apontou o AEE⁵ como complementar ou suplementar ao ensino regular. A define uma pessoa com deficiência como alguém com déficits sensoriais, mentais, físicos que acabam por impedir a participação efetiva do sujeito a longo prazo em ambientes escolares e sociais.

Através dessa breve caminhada cronológica sobre a Educação Especial no Brasil percebe-se que, mesmo com ponderações que apresentam conquistas em luta a retrocessos, há muitos amparos legislativos sobre a implantação de recursos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas convenientes para a Educação Inclusiva.

Em relação ao conceito de deficiência intelectual, o debate também expandiu desde a década de 1950, partindo de quando as descrições sobre essa deficiência se sustentaram nos manuais internacionais de classificação das doenças, isso com base nos conceitos das categorizações da Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD)⁶. No contexto atual, que a discussão no campo da educação especial ultrapassou a argumentação biológica, com o intuito de adentrar as discussões sociais, contextuais, enfatiza-se a garantia educacional na sala comum também para esse público. Por exemplo, segundo

⁵ Segundo o Portal do MEC, o Atendimento Educacional Especializado (AEE): “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p. 01)

⁶ Associação que busca desenvolver pesquisas, práticas e recursos em prol dos direitos humanos das pessoas com Deficiência Intelectual. (AAIDD, 2021)

Luckasson et al., (2002, p. 08)., a DI é apontada como uma inaptidão “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. Destaca-se que o manual de 2021 alterou a idade base para antes de vinte e dois anos.

[...] a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo. Além disso, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. (SANTOS, 2012)

Em relação as caracterizações citadas acima, é válido destacar que alterações e adaptações também ocorreram no ano de 2013, quando o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM TR) foi apresentado em sua quinta edição (DSM-5). Em comparação a versão anterior (DSM-IV-TR), a DSM-5 buscou classificar sintomas de acordo com a intensidade e especificar diagnósticos. Aponta-se que alguns dos intuitos do manual é sistematizar diagnósticos e classificar transtornos mentais (modelo categorial), em prol de fomentar a prática clínica.

Destaca-se que no ano de 2022, entrou-se em vigor a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionadas à saúde (CID 11), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e que veio para substituir a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), lançado em 1990. As principais mudanças pairam-se sobre as subdivisões de patologias. O CID 11 “reflete as mudanças e os avanços na Medicina e Tecnologia que aconteceram de lá para cá. A estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas foram simplificadas, para permitir que o profissional possa registrar os problemas de maneira mais fácil e eficaz. A nova classificação conta com 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte versus 14.400 da CID-10.” (Portal PEBMED, 2022).

Durante sua análise pautada em alunos com deficiência intelectual e seu desempenho escolar no ensino comum, Capellini (2001) expõe que grande número destas crianças são caracterizadas com grau leve. Nesta ideia a autora questiona a veracidade dos dados sobre a caminhada inclusiva, apontando a relevância em considerar todas as circunstâncias e argumentações que circundam o indivíduo com deficiência intelectual.

Segundo Anache (2005), é através da análise deste processo que o diagnóstico será interpretado para que os planejamentos pedagógicos e as flexibilizações curriculares se adequam à real necessidade da pessoa. Esses passos acabam por colocar em evidência os questionamentos sobre situações e práticas sobre diagnósticos advindos de avaliações fragmentadas desses sujeitos. Por vezes os dados referenciais e as ferramentas avaliativas são padronizados e, por isso, desconsideram a particularidade e os aspectos globais humanos. As análises têm como base funções primárias, desqualificando fatores de âmbitos sociais, psicológicos e orgânicos.

Logo, no ano de 2010, a AAIDD, citada anteriormente, apoiou-se na terminologia Deficiência Intelectual, em favor de considerar o requerimento dos indivíduos pertencentes a essa condição e por ser cientificamente mais categórico.

É neste contexto que podemos articular as definições e desenvolvimentos trazidos pela AAIDD com fatores inclusivos conforme discutido acima, uma vez que esta traçou recursos e estratégias visando aprimorar a funcionalidade pessoal e a participação social expondo quatro níveis de apoio para que isso ocorra:

Intermitente, fornecido conforme a necessidade do sujeito e por períodos curtos de tempo ao longo da vida; *Limitado*, caracterizado por consistência ao longo do tempo em ambiente específico durante tempo limitado; *Ampla*, refere-se ao apoio regular em alguns ambientes e não caracterizado por tempo limitado; e, por fim, *Permanente*, oferecido com alta intensidade, longa duração ou ao longo da vida e, muitas vezes, envolve vários profissionais e diferentes ambientes de atendimento (AAIDD, 2010)

Assim, em tempos atuais, o termo Deficiência Intelectual tornou-se, segundo Mendes (2016) “[...]um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender às exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição.” (MENDES et. al., 2016, p.50)

Tão logo, é cabível destacar nesta heterogeneidade sobre o Modelo Social da Deficiência, o qual traz que ela é uma circunstância, uma coisa que, de forma sistêmica, se desenvolve com a socialização. Entende-se por este modelo, que o conceito da deficiência precisa se expandir; os indivíduos com ela precisam de autonomia e os profissionais que trabalham com ela necessitam assegurar esta independência do próprio indivíduo. Logo, segundo Upias (1976), o Modelo Social é de caráter político que visa a mutação social.

A esta categorização de deficiência, a qual é vista como uma caracterização de vida de pessoas com algum comprometimento e que vivenciam a exclusão social deu-se a nomenclatura

de Modelo Social da Deficiência. Oposto a ele tem-se o Modelo Médico da Deficiência, o qual acaba por oprimir as pessoas com deficiência (FRANÇA, 2013).

Entretanto, a realidade acaba por se distanciar, em alguns aspectos, dessas políticas ideais. Afinal, "(...) a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades." (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 40). Além disso, Raitz (2018) e Trentin (2018) apontam através de uma pesquisa realizada em uma escola especial na cidade do estado de Santa Catarina que "(...) a formação profissional para a pessoa com DI não atende às necessidades e expectativas do mercado de trabalho, o que exige grandes discussões para além da escola. No sentido apontado, desvelam-se pontos cruciais que merecem ser analisados para inclusão na proposta das oficinas de profissionalização." (RAITZ, et al. 2018).

Logo, podemos compreender a relevância dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia como espaços de formações profissionais, com a importância e defesa de serem locais em que também deveriam ser garantidos os serviços de apoio para o estudante PAEE.

Por esse caminho, de acordo com a Política de Educação Inclusiva (2008) e com a LBI (2015), para garantir os direitos dos alunos em toda a escolarização se faz presente o Atendimento Educacional Especializado, realizado pelo professor de Educação Especial. Porém, Zerbato; Vilaronga; Rodrigues Santos (2020) trazem que, dos 38 Institutos Federais de Educação, sabe-se que apenas o Instituto Federal Baiano - IF Baiano, o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Instituto Federal Catarinense (IFC), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal de Farroupilha (IF Farroupilha) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), contam com professores de Educação Especial para fazer AEE entre os seus servidores.

Em 2015 aprova-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015a), a popular Lei da Inclusão, a qual aborda em seu art. 1º, que seu principal objetivo é "assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania" (BRASIL, 2015, Art. 1). O Artigo 28 da LBI também anuncia que é garantido e assegurado o direito a escolarização em igualdade de oportunidades:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

Segundo Rodrigues Santos (2020), a maior parte dos Institutos Federais não possuem esse serviço, sendo os NAPNEs responsáveis por essa articulação e em algumas instituições entendem que além do apoio, também realizam o atendimento educacional especializado. A sigla corresponde a diferentes nomenclaturas e concepções de papel, como encontrado na mesma pesquisa:

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE; Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais; Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNEE; Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência – NAPNE; Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES. (RODRIGUES, 2020, p. 05)

Os núcleos, mesmo com servidores extremamente comprometidos, não conseguem assegurar sozinhos o suporte que alguns estudantes PAEE necessitam para escolarização, muitos deles com a Deficiência Intelectual, que podem necessitar de acessibilidade curricular diária e da presença do serviço de Atendimento Educacional Especializado. Outro fator importante é que os alunos têm ingressado no ensino médio e superior com deficiências de escolarização ou sem autonomia de estudos e de vida diária, sendo importante a atuação desse especialista para que ele ingresse no mundo do trabalho de maneira autônoma. (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020)

A constatação dessa equipe, entretanto, não significa que cada instituição em funcionamento no município, considerando a estrutura multicampi dos estados, possui, na efetividade, vários profissionais, ou que serão encontrados esses profissionais em cada campi do Instituto em que foi referenciado o documento de constituição dos NAPNEs. Alguns relatos são do funcionamento de núcleos com equipes restritas a uma única pessoa, que assume a função de presidir e de realizar as atividades idealizadas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. E. (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020, p. 6).

Vale destacar, também, que muitos docentes de disciplinas técnicas da formação profissional se tornam docentes após o ingresso através de concursos, mas que não possuem formação em licenciatura. Este fato faz com que se intensifique muitas vezes a necessidade de parcerias para garantir o direito dos estudantes, não só PAEE, mas da sala como todo (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020).

Assim, a investigação realizada através do desenvolvimento da presente pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos empíricos: Como as instituições da Rede Profissional Tecnológica estão se organizando para garantir a permanência, participação e aprendizagem do estudante com DI? Quais serviços e recursos de acessibilidade estão disponíveis e como tem sido feita a articulação para eliminar as barreiras e promover a inclusão plena? Como os profissionais atuantes avaliam esse processo nesse contexto? Possuindo, assim, como problema de pesquisa o processo de escolarização profissional do estudante com deficiência intelectual.

Assim, o objetivo principal do presente estudo foi o de descrever e analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional. Especificamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto à sua permanência; mapear as opiniões e avaliações dos profissionais educacionais atuantes nos Institutos Federais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes Deficiência Intelectual nos Institutos Federais estudados.

Como base a todos os processos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, o texto foi construído em seis capítulos. O presente capítulo foi utilizado para introduzir os temas, apresentando brevemente sobre legislações e o processo de inclusão de estudantes PAEE no Brasil, assuntos sobre Deficiência Intelectual e demais apontamentos que promoveram o desenvolvimento do estudo.

O capítulo 2 explana sobre a escolarização do estudante PAEE no Brasil, buscando os caminhos primordiais para o amadurecimento da inclusão educacional, bem como processo de transição do campo educacional para o mercado de trabalho.

O capítulo 3 traz sobre o histórico e o funcionamento dos Institutos Federais Brasileiros, abordando legislações, teorias e ideias de estruturação, formatação e desenvolvimento destes espaços educacionais junto aos termos de certificação diferenciada e terminalidade específica.

O capítulo 4 traz o método que fomentou a presente pesquisa, trazendo tipo de pesquisa, participantes, instrumentos utilizados, caminhos para a coleta de dados, estruturação das sessões reflexivas e eixos de análise de dados.

O capítulo 5 aborda os resultados das análises. Ademais, traz um breve histórico da educação inclusiva em institutos federais brasileiros junto a legislações acerca dos institutos federais articulados com as falas dos participantes.

O capítulo 6 explana as conclusões preliminares mediante aos estudos teóricos junto a análise dos dados.

2.0 ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

A luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual, tem o desafio da suplantação de falas e situações provindas de julgamentos quanto a capacidade de aprender e de autonomia desses estudantes. Visto isso, a definição desta deficiência e sua caracterização foi crucial para o desenvolvimento de diretrizes que buscam a regulamentação desse processo inclusivo. Para Veltrone; Mendes; Oliveira; Gil (2009) o atraso da definição deu-se justamente pela inconstância da escola brasileira em qualificar esse público.

Mendes (2009) buscou compreender o histórico da inclusão educacional brasileira, junto à categorização da deficiência em questão. Desde 1996, Mendes aponta que o termo “deficiência intelectual” vem sendo trabalhado há muitos anos e que não deve ser analisado por meio de definições vindas de padrões e critérios socialmente impostos. Logo, para a autora, as caracterizações apontadas por conceitos científicos devem ser vistas de forma imprecisa, uma vez que aspectos históricos, sociais e familiares também devem envolver essa categorização. Visto isso, o senso comum pauta-se na ideia de que os estudantes com deficiência intelectual são aqueles que acabam por não se adentrarem em critérios esperados pelo ensino regular.

Ademais, segundo a pesquisa realizada por Pletsch (2010) durante seu doutorado:

Estabelecer esse tipo de relação conceitual é uma das principais dificuldades de pessoas com deficiência intelectual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as quais eles têm dificuldade (...). Para proporcionar este tipo de desenvolvimento cognitivo, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam justamente essas capacidades. (p. 199)

Entretanto, a prática se distancia do ideal, uma vez que, para Mendes (2008), os procedimentos do contexto pedagógico se poupam do planejamento de práxis individualizada. Tão logo, matriculados no ensino regular, os estudantes com deficiência intelectual acabam por receber conteúdos substitutivos, com poucos significados e que levam a desqualificação de suas atuações fora do ambiente escolar.

A falta de acessibilidade, de avaliação de ponto de partida e de colaboração para estimular o estudante com DI a construir seu senso crítico, é justificada nos contextos escolares pela ausência de preparo em lecionar para esse público, pelo trabalho isolado do professor da sala comum, falta de estrutura nas escolas, de condições de trabalho e de escolas, que muitas vezes, não tem ensino de qualidade nem para uma parcela de estudantes. Todavia, isso não significa que o currículo da escola não seja relevante com estudante com DI.

Para Mendes (2009), a proposta das Salas de Recurso Multifuncionais de apoio foi vista como uma das alternativas mais relevantes para promover a inclusão escolar. Entretanto, esta se caracteriza como desafiadora pelo formato de serviço de modelo único. Bem por isso, documentos oficiais são usados como instrumentos que estipulam como este processo deve ocorrer em favor da escolarização dos estudantes com DI, mas com o desafio de se não definir como seria o trabalho com esse estudante em contraturno, que não adentrasse os conteúdos curriculares que acontecem na sala comum. Nesse mesmo caminho Mendes (2016), argumenta que a escolarização do aluno com DI pode pautar-se em alguns objetivos para o Atendimento Educacional Especializado, são eles: AEE com Foco Motivacional (motivando o aluno); AEE com Foco Compensatório (compensar as limitações); AEE com Foco na prontidão ou Preparação (preparo para a escrita e alfabetização com base no século XIX); AEE com Foco no Currículo Padrão e Reforço Escolar (matérias do currículo tradicional, padrão); AEE com Foco no Currículo Adaptado (Adequação do currículo); AEE com Foco no Letramento e Alfabetização (Foco específico para aquisição da leitura e escrita); AEE com Foco na Instrumentação ou Recurso (Ensino para uso de recursos tecnológicos); AEE com Foco na Autonomia (Autocuidado). (MENDES, 2016).

Entendendo-se aqui que o AEE seria um modelo de serviço ampliado, além do previsto na sala de recursos multifuncionais, muitos desses focos poderiam ser trabalhados no contexto da sala comum, por meio da atuação em ensino colaborativo e a parceria entre o professor da educação especial e da sala comum, unindo os objetivos do AEE e a acessibilidade dos conteúdos curriculares desde a educação infantil até o ensino superior.

Com isso em vista, é cabível destacar um dos instrumentos utilizados em alguns níveis de ensino com estudantes com DI, o chamado Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). Segundo Pletsch et. al. (2010), este foi estipulado se baseando nos modelos expostos pelos planos individuais inclusivos desenvolvidos em redes de ensino de países europeus e nos EUA em prol do desenvolvimento e inclusão social de estudantes com a deficiência em questão. Este plano visa estipular técnicas educativas particulares em favor do desenvolvimento do aluno em três dimensões levando em consideração o nível de escolaridade e sua idade: o primeiro aspecto trabalhado é decurso do conhecimento escolar, o segundo são suas competências sociais e o terceiro é nas aptidões requeridas para a inserção laboral.

O exemplo estrutural deste plano a ser trabalhado com estudantes com DI consiste em (PLETSCH et al, 2010; MARIN et al, 2011): nome; nascimento/ idade; data do planejamento; grupo/série; capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?);

necessidades e prioridades (O que aprender/ O que ensinar?); metas e prazos para realização e intervenção (Em quanto tempo?); recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?); profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)

Destaca-se, entretanto, que para Pletsch e Glat (2012):

[...] mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo – o que é comumente sugerido pelas políticas públicas –, 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. A educação efetiva de fato e de direito de alunos com deficiência intelectual em contexto “inclusiva” necessita de uma transformação na cultura escolar. (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 203).

Assim, ao decorrer dos estudos das referidas autoras o PDEI, foi demonstrado como um planejamento relevante no quesito inclusão do aluno com DI. Fato é que ainda se faz necessário buscar novas estratégias em favor do desenvolvimento do processo de escolarização desses estudantes. Todavia, esses tipos de instrumentos de caráter individualizado são passíveis de ajudar no delineamento de ações pedagógicas que desenvolvam o ensino-aprendizagem desse alunado.

Tendo em vista também o planejamento individualizado, Tannús-Valadão (2010, 2014) e Rodrigues Santos (2020) tratam o PEI como crucial para o processo inclusivo escolar. Essa proposta enfatiza que o planejamento colaborativo e coletivo deve ser iniciado para os estudantes que necessitam logo nos primórdios da infância e adequado ao decorrer da escolarização do sujeito em favor da inclusão de alunos PAEE (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014). Para Tannús (2014), o PEI é “um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência”. (p. 53-54).

Visto isso, a defesa está sobre o olhar individualizado, particular sobre cada estudante e sobre quais serviços e recursos seriam necessários no seu processo de escolarização. Sob essa perspectiva Tannús (2014) destaque como solução o PEI, por ser um documento que pode servir como uma ferramenta pedagógica. Para isso, o professor deve investigar o estudante e suas especificidades, buscando verificar as habilidades, competências e conteúdo que o aluno já domina.

Logo, essa coleta inicial é relevante também para analisar suas dificuldades, caminhos para melhoria conteúdos pendentes. O intuito é trabalhar metas de conteúdos, diárias e sociais. “De qualquer modo, a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir

documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.” (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

Cabe destacar, portanto, que, segundo Miura et al, (2010), bem como a escolarização do aluno com DI, fazem-se necessários a condução durante a inserção do jovem com DI no mercado de trabalho e a qualificação de seu lado profissional através de conteúdos educacionais, em favor de promover uma preparação ideal segundo suas necessidades específicas. Sob essa perspectiva, Araújo (2008) fala sobre o chamado emprego apoiado, o qual, segundo o autor, veio para o Brasil com base em influências americanas e pauta-se em um caminho viável, se bem aplicado, para empregar pessoas com DI. O emprego apoiado é parecido com a metodologia do emprego customizado, o qual tem por objetivo principal adequar bases em prol da inclusão das pessoas com deficiência segundo a realidade local. (CARVALHO et al, 2011). Como apoio a este processo tem-se como exemplo a Associação Nacional do Emprego Apoiado, a qual busca divulgar informações sobre emprego apoiado, em prol da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Isso através de cursos, palestras e eventos.⁷

Nesta perspectiva, podemos nos basear na ideia de transição discutida por Lopes (2017), por exemplo, o qual aponta que:

O processo de transição para a vida ativa deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência (LOPES et al, 2017, p. 49).

Alles (2020) aponta que a transição para a vida adulta de jovens com DI, por exemplo, deve ser fundamentada. Ou seja, este processo ocorre em um momento categórico, em que o jovem passa por diversas circunstâncias decisivas em relação aos eixos profissionais. Logo, faz-se necessário interferências e adequações, em prol de considerar os anseios destes jovens e suas famílias. Visto isso, o ambiente educacional precisa articular-se com especialistas que visam integrar este estudante, social e academicamente dizendo, com base nos seus planos de vida.

Assim, a instituição formativa deve se pautar em preparativos para que ocorra essa transição, isso depende de estrutura, planos pedagógicos, trabalho triangular (instituição, família e jovem). Afinal, “na associação estabelecida entre a educação e o trabalho, é importante

⁷Site oficial: <https://aneabrasil.org.br/>

e necessária a existência de um planejamento de transição para a vida pós-escolar, a qual envolve a escola, a família e o próprio jovem.” (REDIG, p. 28, 2018)

Baseando-nos na ideia de empregabilidade e transição, a Rede Federal Tecnológica⁸ foi implementada pela Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008^a), a qual aponta que os institutos são: “Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, p. 01, 2008). Logo, a mesma legislação institui a obrigatoriedade desses IFs em ofertarem uma porcentagem mínima de ensino, sendo metade destinada à educação profissional técnica de nível médio e 20% das vagas para a formação de tecnológica em nível superior, licenciaturas, bacharelado em engenharia e pós-graduação lato e stricto sensu (Brasil, 2008a).

Nessa perspectiva de ensino tecnológico, Bezerra (2018) aponta que:

A identificação de áreas de atuação de uma pessoa com deficiência intelectual, como a apresentada por P4⁹, 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. (BEZERRA, 2018. P. 100)

Porém, Meletti (2000) retrata que o contexto de formação profissional dos indivíduos com deficiência acaba por ser ofertados de forma segregada e sob supervisão em ambientes com características de oficinas. Estas são apoiadas majoritariamente por instituições especiais que buscam a socialização destes jovens e adultos.

A profissionalização do indivíduo com deficiência mental vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de integração social da população com deficiência mental e, conseqüentemente, em uma forma de minimizar os problemas que a afligem. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência mental, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa. (MELETTI, 2000, p. 78).

⁸ A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) presentes em todos os estados, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), além de 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

⁹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), sendo um dos participantes do estudo realizado por Querubina Bezerra durante os estudos que fundamentaram sua dissertação de mestrado no ano 2000.

A autora citada buscou adequar seus estudos em estudos que se basearam neste processo de profissionalização deste público. Em suas investigações, foi possível analisar que o esquema de trabalho repetitivo também fazia parte do processo de escolarização dos estudantes com DI em escolas especiais. Por vezes, o conteúdo é desconexo à realidade do sujeito, trazendo pouco sentido e um ensino não possuía objetivos específicos.

Assim, uma das barreiras presentes no processo de escolarização dos alunos com DI é o próprio modelo escolar competitivo e, por vezes, que busca a homogeneidade do alunado. Para suplantar essa padronização faz-se necessário investigar as práticas docentes e recompor esse processo educacional dando-lhe significância (BRASIL, 2007).

A superação da rotulação dos estudantes com DI e sua capacidade e visão individualizada sobre eles, são caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento de sua escolarização. Faz-se necessário que o seguimento do ensino-aprendizagem se pautar em ações pedagógicas que valorizam cada fase do desenvolvimento estudantil, valorizando sua particularidade nos quesitos cognição, habilidades motoras e afetivas. De acordo com documentos oficiais, as medidas docentes a serem tomadas não devem ser norteadas por preconceitos socialmente impostos, mas pelo acompanhamento dos próprios estudantes com DI e a avaliação contextual, do processo social. Ademais, esse olhar individualizado é uma ferramenta pedagógica para que a mediação ocorra de forma efetiva. Logo, mostrará ao corpo docente qual estratégia usará para traçar uma relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

No documento oficial “Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental” (2006) é possível averiguar sobre as dinâmicas a serem adotadas pelos educadores, pelo ambiente escolar e pela educação especial, as quais não devem ser colocadas em segundo plano. Logo, o papel sobre eles é o de inserir o estudante em contextos sociais, culturais e científicos isso independente de suas características individuais, a inclusão deve atingir todos.

Assim, a Educação Especial deve possuir como uma de suas funções possibilitar a escolarização dos estudantes com DI em ensino regular através de ferramentas e serviços apoiadores e respeitando suas demandas particulares. Para Moscardini (2011), é através disso que se torna possível valorizar e utilizar no processo de ensino-aprendizagem as vivências desses alunos, desqualificando metodologias repetitivas.

Holanda e Silva (2017) destacam um dos caminhos metodológicos que se mostraram eficientes durante a educação escolar de alunos com essa deficiência em ensino regular:

“Percebe-se clara influência do método montessoriano, no desenvolvimento de estratégias de ensino para os alunos com DI, no qual estes podem escolher entre os diversos recursos dispostos em sala, de acordo com o seu interesse ou nível de compreensão” (p. 107). Todavia,

[...] não existem receitas prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA; FRIZANCO: 2008, p. 107)

Observa-se, assim, a necessidade de se basear métodos, mas adaptá-los em estratégias aptas para o ambiente dos IFs, de acordo com a faixa etária e as demandas de cada estudante. Cabe, portanto, destacar que a análise docente pode ser compreendida como um exercício ativo que busca a relevância da noção precedente, relacionando-o com os conhecimentos atuais e suas atuações futuras. Para isso, o contexto educacional deve assegurar as estimulações e valorização de diferentes níveis de aprendizagem junto às particularidades, esquivando-se de definições e categorizações generalistas.

Em contraponto a isso, instruções oficiais apontam as experiências já vivenciadas pelo corpo docente tanto em escolas, quanto em outros tipos de atuações como importantes para compor o trabalho do professor no contexto da inclusão. Para isso, a fusão entre teoria e prática acaba por alimentar a execução educativa. Tão logo, cabe a instituição de ensino enaltecer o trabalho docente garantindo-lhe formação continuada mediante a um afastamento regular para isso, piso salarial, plano de carreira e disponibilidade para os estudos incluída na jornada de trabalho (BRASIL, 2001).

As mudanças também devem se fazer presentes na prática. Isso deve ocorrer de forma gradual, envolvendo todos os agentes educacionais e reconhecendo a necessidade da recomposição social que visa a inclusão da pessoa com deficiência e seu direito de passar pelo progresso cultural, como também condições de trabalho, previsão de recursos humanos e materiais.

3.0 HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

Quando falamos da Rede Federal de educação, profissional, científica e tecnológica, nos deparamos com a ideia de uma proposta de educação profissional em domínio público. Dentro da proposta de Rede, estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que teve sua implementação com padrões já existentes em instituições de ensino técnico ligadas ou não em universidades federais e CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica).

A legislação prevista para a implementação dos IFs é Lei nº 11.892/2008, a qual instaura a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constitui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e oferece outras deliberações. Ficam previstos, portanto, os seguintes objetivos na Sessão II:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

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

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

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

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, 2008, s/p).

Logo, os IFs devem garantir metade das vagas para o oferecimento de cursos técnicos, majoritariamente com o intuito integral. No mais, faz-se necessário ofertar pelo menos 20% das vagas em prol das formações docentes (licenciaturas, formações pedagógicas.... Visto isso, a busca também pauta-se no desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão de forma coletiva, com a população com objetivos de amplificação dos aspectos sociais (local e regional), bem como econômicos.

Assim, os IFs se instituem como

[...] instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. (MEC, 2018)

Assim, a rede federal de ensino é composta por: Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais, Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais, Escolas de Aprendizizes e Artífices, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Destaca-se que ainda está em discussão os reais serviços a serem ofertados por esta rede, quais projetos devem estar em pauta, quais fins. Afinal, Mendes (2017) aponta que “De um lado encontra-se o interesse dos detentores do capital em uma formação pragmática o quanto mais aligeirada possível sob a justificativa de que falta mão de obra qualificada para o exercício de profissões técnicas e de outro as reivindicações dos trabalhadores por uma formação politécnica, não pragmática, com o objetivo de integrar educação”. (p. 58)

Isso justifica a lentidão no processo de instauração do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a qual ocorreu apenas nos anos 90. Foi neste período que as Escolas Técnicas Federais de um modo geral se tornaram CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Seguido disso temos, em 1996, o Projeto de Lei nº 160328, dado durante o governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Essa legislação buscou segregar o segundo grau do ensino técnico, buscando uma formação tecnológica e não generalizada, ou seja, separação do feitiço intelectual do manual.

Todavia, a ideia não foi aceita por parte das redes federais, uma vez que este movimento retirava determinadas obrigações das mãos do Estado e as direcionava para a Educação profissional tecnológica e ao mercado. Não somente isso, mas as responsabilidades financeiras também se privatizaram.

No mesmo ano, a LDB-96 traz um capítulo direcionado à educação profissional e tecnológica. Todavia, pouco se tratou do assunto e isso tem provocado discussões, busca pelo desenvolvimento de decretos, resoluções e afins sobre essa aba da educação. Assim, os caminhos políticos distintos acabam por debilitar o poder das instituições ligadas ao profissional e ao tecnológico. Bem por isso, foi-se necessário, inclusive, buscar apoios de organismos internacionais. “A educação de nível médio e profissionalizante não ficou imune a

isso, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é um exemplo, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que tinha como objetivo expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país” (MENDES, 2017, p. 58).

Ademais, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2012, p. 48), avaliam que em 1997 por meio do Decreto nº 2.406/97 (regulamentação da Lei nº 8.948/94), “essa rede passou a ser regida por um conjunto de instrumentos legais que, em alguns momentos conflitavam entre si”.

Em 2004, com o Decreto nº 5.225/2004, os CEFETS tornaram-se instituições de educação superior, em nível de universidades, recebendo, inclusive, título de Universidade Tecnológica. Foi por este caminho que a formação profissional em nível mediano deixou de ser a intenção primária dessas instituições. Todavia, este não era o intuito político, uma vez que as universidades de caráter tecnológico acarretariam em altos custos. Logo, a busca era por um espaço a parte da universidade e não parte dela.

Assim, o anseio era de que houvesse a segregação entre o ensino profissionalizante e o ensino médio. O marco desta busca foi durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Logo, foi revogado o Decreto nº 2.208/97 junto a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004. Segundo Mendes (2017), “Essa modificação fazia parte das promessas políticas do novo governo para a formação dos trabalhadores. Esse ato normativo tinha em perspectiva uma formação integral, por entender que a formação de trabalhadores não se faz separadamente de uma formação geral, científica, filosófica e artística.” (p. 62)

Como maneira de fomentar essas ideias se desenvolveram, mais decretos, diretrizes, pareceres e resoluções surgiram, dentre eles encontram-se: Decreto nº 2.208/1997; Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Com isso, deu-se a integração entre o ensino profissionalizante e a educação básica, com o ensino médio junto ao técnico e com a educação de jovens e adultos integrada à qualificação e à formação profissional (BRASIL, 2007). Há diversas críticas sobre os eixos legislativos, uma vez que muitos dos programas (Escola de Fábrica, Proeja, Projovem) dispõem de formações mínimas, que assegurem curto período de formação continuada (MENDES, 2017).

Com isso em desenvolvimento muitas instituições da rede federal passaram por processos enigmáticos, mais precisamente devido a remodelação do MEC em 2004. Neste período a Secretaria de Educação Básica começou a gerenciar o ensino médio, a SETEC a administrar a Educação Profissional Tecnológica e a SESU sob responsabilidade de gestão de

61 graduações (não incluindo cursos superiores ligados à tecnologia). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A complexibilidade não terminou e em consonância a isso em 2007 o Decreto nº 6.095 traçou diretrizes para mais integrações nos IFs. Seus capítulos determinam: processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para a formação dos IFETS; reorganização e integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica e modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Destaca-se que para qualquer dúvida de aderência ou não às propostas o “[...] governo deixou claro que nenhuma outra universidade tecnológica seria criada, argumentando que os Institutos Federais seriam também instituições de educação superior” (OTRANTO, 2012, p. 205)

Assim, as organizações dos IFs em dias atuais ainda se pautam das remodelações ocorrentes através da Lei nº 11.892, de 29 de 2008, a qual demarcou a rede federal e instaurou os IFs. Popularmente conhecida como de “ifetização”. A lei supracitada define que os IFs devem ofertar:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior. (BRASIL, 2008, s/p).

Atualmente, os IFs criados por esta legislação citada acima possuem como objetivos: oferecer minicursos de formação continuada e inicial, cursos técnicos de nível médio, EJA, cursos superiores tecnológicos, curso para formações em bacharéis, cursos de licenciatura em ciência e matemática e pós-graduação (lato e stricto sensu).

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

A partir dos anos 2000 foram desenhados os primórdios da educação especial em redes federais de ensino, de forma não generalizada, uma vez que alguns campi já haviam adotado algumas políticas de forma singular antes deste período. Como demarcação relevante teve-se a ação TECNEP, formalmente conhecida como Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas, implantada em 2005.

Com marcos internacionais eminentes, o território brasileiro acabou por tê-los como base buscando incluir pessoas com necessidades educacionais específicas na formação para o mundo do trabalho. Segundo Mendes (2017),

A proposição da Tecnep se deu em um contexto no qual as iniciativas que envolviam a Educação Especial e a educação profissional eram ainda muito iniciais e em poucos lugares. As políticas de assistência e proteção social, assim como as políticas de Educação Especial, fizeram parte da agenda da globalização neoliberal no Brasil desde os anos 1990, a partir das reformas educacionais vinculadas aos pressupostos do denominado "Consenso de Washington", em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird). (MENDES, 2017, p. 69)

Assim, segundo Rosalba Garcia (2004), a ideia do programa foi de inaugurar núcleos referenciais para dar acesso de pessoas com necessidades educacionais específicas ao mercado de trabalho através, inclusive, da expansão da educação profissionalizante. Segundo Pacheco (2005):

O Programa TEC NEP tem o objetivo de modificar o contexto das instituições da rede federal, disseminando conceitos, divulgando experiências, sensibilizando as comunidades escolares, para a questão das necessidades especiais. Para que aos poucos possamos ir eliminando medos, preconceitos e apagando um pouco esse panorama de exclusão que temos. Isso nós estamos fazendo aqui. Os Seminários Estaduais, Seminários Regionais que já aconteceram, as capacitações internas em cada instituição têm essa função. (PACHECO, 2005, p. 10)

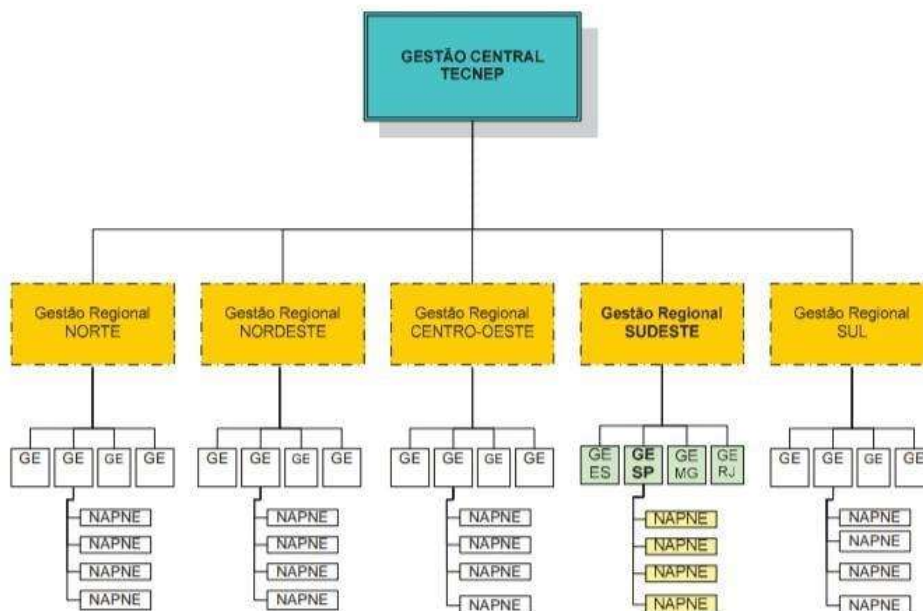
Os objetivos primordiais da ação pautavam-se em um “modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas” (FLORINDO;

NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 9). Logo, vem-se o planejamento de que cada campi possuísse um núcleo, comumente reconhecido como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em prol da implantação do TECNEP. Assim, pesquisas mostram exemplos em IFs de que:

[...] a criação do Núcleo de atendimentos às pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE), através da ação TECNEP, teve fundamental importância para pautar na instituição a discussão acerca da inclusão, dando maior visibilidade às demandas dos alunos com deficiência para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos no IFPB campus João Pessoa (SILVA, 2014, p. 7).

É válido ressaltar que se idealizou uma hierarquia no quesito organização do TECNEP, dada na seguinte forma: Gestão central (Coordenação de todo o programa em nível nacional e com sede na capital federal); Gestão regional (Coordenação do programa em nível regional); Gestão estadual (Localiza-se em cada estado e implementa ações em nível estadual); Coordenação de Núcleo (Organização local do atendimento à clientela).

FIGURA 01 - Organograma da ação TECNEP



Fonte: (ROSA, 2011, p. 75)

Todavia, a prática não se converteu em tamanha proposta, uma vez que as diretrizes desses núcleos foram ocorrendo de forma particular, singular, isenta de um planejamento e

organização em todo território conforme a TECNEP defendia. Para Santos (2020), “De acordo com os dados, supõe-se que o movimento realizado dentro dessas instituições para a criação desses documentos se expressa como interesse particular de alguns profissionais e não como algo instituído nacionalmente.” (P. 73). Assim, não há uma única normativa para direcionar o serviço, inclusive, muitas vezes, os cargos são ocupados por pessoas sem formação específica.

Ademais, mais especificadamente no caso dos NAPNEs, também podemos encontrar divergências em algumas proposições, a começar na própria sigla, sobre a qual dentre os 38 institutos federais existem diferentes opiniões sobre a composição da gestão e os demais atuantes em relação ao que a sigla propõe. Segundo a pesquisa de Santos (2020), foram encontradas nove classificações distintas para a mesma sigla. “O que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNEs, no contexto dos Institutos Federais, está muito mais vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais.” (ROCHA, 2016, p. 115).

Somado a isso podemos desmembrar legislações que fomentam o processo de escolarização dos estudantes PAEE até chegarem nestes institutos. Tem-se, por exemplo, na LDB de 96 o artigo nº 58 (inciso II), o qual impôs a " II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;" (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva sobre o processo de escolarização do aluno com DI, Lima; Mendes (2011) apontam que:

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei. (LIMA; MENDES, 2011, p 13)

Por esse caminho vê-se o desenvolvimento da educação inclusiva e da relação do PEI e o PAEE no ensino regular, uma vez que, segundo Mendes e Tannús (2008), os caminhos educacionais inclusivos se desenvolveram somados a marcos legais ligados ao PEI em países distintos. As legislações pautam-se no processo de escolarização de estudantes PAEE em escolas comuns, distanciando o requerimento de planos voltados à instituição, mas sim articulado ao sujeito.

Desse modo, o direito de alunos obterem histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências, independente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior, já constitui um fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de

explicitá-lo em Lei. (Parecer nº 14/2009 –MEC/SEESP/DPEE Data: 23 de fevereiro de 2010. Assunto: Terminalidade Específica).

No contexto da Rede Profissional Tecnológica, se diferencia então a terminalidade específica da nomeada certificação diferenciada, como a discussão trazida por Carnevalli et al (2014):

A emissão de um certificado específico para pessoas com deficiência não constitui uma terminalidade específica, mas uma apropriação parcial desse conceito para ampliá-lo no contexto da educação profissional, com vistas a possibilitar a continuidade da evolução profissional do aluno, com base nas competências desenvolvidas. Não se trata do fim de um percurso, mas justamente do incentivo à sua continuidade, por meio do reconhecimento dos saberes adquiridos. (CARNEVALLI et al, 2014)

Nessa mesma perspectiva no ano de 2017 a Resolução do Conselho Superior Nº 55/2017 descreve no Artigo 11, parágrafo segundo e inciso IV, sobre a necessidade do detalhamento das características da flexibilidade curricular, em prol do aluno com deficiência intelectual, para que assim a decisão sobre a certificação diferenciada seja realizada. No mesmo documento encontra-se no Art. 23: “Ao aluno com DI ou TGD é facultada a aplicação do estatuto de Terminalidade Específica, ou seja, certificação de conclusão de escolaridade, quando não puder atingir o nível exigido para a conclusão do curso, em virtude de suas limitações, mediante avaliação pedagógica e esgotadas as possibilidades de adequações curriculares.” (RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 55/2017, Art. 23).

Para isso, faz-se necessária a avaliação do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades especiais (NAPNE), a qual deve colher os arquivos que conotam o procedimento de ensino e aprendizagem e enviá-los à Direção de Ensino do IF em questão para dar andamento ao processo, requerendo a formação de comissão examinadora para aplicação da Terminalidade Específica, conforme previsto no inciso II do Art. 23 da Resolução do Conselho Superior Nº 55/2017.

Nessa perspectiva individualista, em 2019 o Parecer CNE/CEB nº: 5/2019 (já homologado), enviado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal Catarinense, aponta que: “Ao contrário, a educação necessita ser pensada de modo que atenda as diferenças presentes em qualquer agrupamento ou sala de aula, dando a todos as oportunidades de que necessitam para se desenvolver individualmente. Para isso é importante entender que a certificação diferenciada não será concedida para todo e qualquer aluno, mas para aqueles que efetivamente necessitarem dela”. (IFRS; IFC, Parecer CNE/CEB nº: 5/2019).

No contexto dos institutos esta discussão ainda é recente, principalmente porque o maior número de alunos que ingressaram com a necessidade de alterações nos objetivos e conteúdo do grupos tiveram matrículas após a ampliação da lei de cotas, Lei nº 13.409/2016, que assegura 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e ainda não está em fase de conclusão de curso, tendo em vista a garantia de flexibilização de tempo.

Nesse intuito, podemos discutir sobre a relevância desse tipo de flexibilização e outras adaptações para a permanência e a certificação do estudante com Deficiência Intelectual. Assim, pesquisas nesse âmbito podem analisar o contexto do atendimento ao público da Educação Especial, da adaptação (ou não) das atividades, avaliações, recursos, currículo, da certificação e flexibilização desse público. E, ainda, são passíveis de promover a troca de experiências e discussões entre os profissionais atuantes por meio de uma metodologia colaborativa. Tais verificações e discussões podem encontrar respostas sobre como os Institutos Federais estão se adequando para garantir a acessibilidade dos estudantes com DI. Entende que tudo o que ocorre no espaço escolar desde o ingresso até a conclusão do curso pode ser traduzido como processo educacional. Logo, para se compreender o contexto, não é possível estudar esses tópicos de forma isolada.

Assim, como objetivo principal do estudo teve-se de descrever e analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional. Especificadamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto à sua permanência e mapear as opiniões e avaliações dos profissionais educacionais atuantes nos Institutos Federais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes Deficiência Intelectual nos Institutos Federais estudados.

4.0 METODOLOGIA

Este capítulo é destinado para apresentar os caminhos metodológicos que fomentam esta pesquisa. A priori expõem-se a linha metodológica e a justificativa desta determinação. Há, ademais, a fonte de investigação, fontes de dados e participantes do estudo aqui representado. Os processos de coleta de dados e análise sobre eles também serão abordados com base na pesquisa colaborativa.

A investigação de caminhos que possibilitam a comparação entre o ideal, o real funcionamento e a organização desses institutos em prol da escolarização dos alunos com DI, acabam por respaldar essa pesquisa em fundamentos teórico-metodológicos de caráter colaborativo. A pesquisa colaborativa, por si só, possui caráter formativo por buscar desenvolver discussões, reflexões críticas e formações entre os profissionais a serem investigados e o pesquisador sobre esse ideal e real citados acima. Sabe-se que para realização toda espiral da pesquisa colaborativa se necessita tempo, o que se torna desafiante para uma dissertação de mestrado, mas esse trabalho baseou-se nessa proposta para pensar na forma em que os dados seriam coletados e construídos. (CARVALHO, 2015)

Essa base abre caminhos para a "elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas" (HORIKAWA, 2008, p. 27). Por isso, torna-se possível caracterizá-la como uma pesquisa colaborativa, conforme o conceito de Ibiapina:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008, p. 114-115).

Assim, por meio dessa interação entre pesquisador e profissionais atuantes nos IFs com estudantes com DI e da articulação de suas ideias sobre a escolarização, permanência, acessibilidade e certificação em prol desses estudantes, torna-se possível entender interpretações sobre a realidade, trocar experiências sobre as práticas e compartilhar opiniões.

A base de uma pesquisa colaborativa indica também a autonomia tanto do pesquisador quanto do participante, uma vez que o requerimento é de que haja análise e avaliações sobre as

práticas e a busca por novos conhecimentos, bem como a reformulação de ações e adequação dos processos. Para Magalhães, o “processo colaborativo não significa que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade” (MAGALHÃES, 1998, p. 73).

Ademais, é desnecessário que o pesquisador e o participante compartilhem os mesmos propósitos, todavia é relevante que as duas partes negociem seus papéis, pois é nessa perspectiva que a colaboração se instaura. Cabe, portanto, ao pesquisador colocar em prática instantes reflexivos ocorrentes através de questionamentos sobre as ações dos participantes, bem como a apresentação de fontes teóricas em prol da assimilação de novos conhecimentos e adequações das práticas dos indivíduos participantes. Logo, a validação da colaboração e reflexão entre pesquisador e professor é destacada, uma vez que: calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, Co usuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p.26).

Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), outra característica é que o pesquisador deve promover os momentos de reflexão por meio de perguntas sobre a prática docente ou visando à assimilação teórica, sempre no sentido de ampliação e compartilhamento do conhecimento e também de aprimoramento das práticas de ensino. Justifica-se que as questões norteadoras advindas do pesquisador enaltecem a relação entre campos teóricos, práticas já realizadas e objetivos previstos.

4.1 Participantes

Para selecionar os participantes foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: ser representante do NAPNE e/ou da Coordenadoria Socio pedagógica/ Equipe Multidisciplinar e/ou docente da Educação Especial e/ou AEE e/ou docente que ministram aulas para estudantes DI e/ou coordenador do curso e/ou demais servidores de instituições que possuem estudantes com DI matriculados no ensino médio e superior. Como critério de exclusão teve-se: não ter aluno com Deficiência Intelectual matriculado na instituição ou não atuar no contexto do IFs. Os participantes receberam a divulgação da pesquisa por meio de mídias sociais, como grupos do Facebook e do WhatsApp, com convite e link do formulário de interesse em participar da pesquisa. Segundo o painel de controle do MEC, existem 38 Institutos Federais distribuídos em algumas

idades do Brasil, sobre os quais 06 instituições de diferentes regiões brasileira aceitaram participar da pesquisa.

Informações sobre a divulgação entre as instituições que aceitaram participar da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS

Curso de extensão
20 horas

Escolarização do estudante com
Deficiência Intelectual no contexto da
educação profissional tecnológica.

On-line

Inscrições: 17/04/2021 até 02/05/2021
Pelo site: <https://scl.ifsp.edu.br/>

Datas das aulas síncronas

Terças-feiras 10:00 às 12:00
04/05/21 - 11/05/21 - 18/05/21 -
25/05/21 - 01/06/21

Aulas no Google Meet
e no
Google Sala de aula

O restante da carga horária
corresponde a atividades
assíncronas

Coordenadora
Profª Drª Carla Vitoranga

Integrante
Prof. Tháriz J. A. Monteiro

Contato: thaitabor@ufscar.br
curso gratuito

#Pratodosverem: imagem de divulgação do curso de extensão intitulado ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA. Curso online, pelo Instituto Federal de São Carlos, com 20 HORAS. Inscrições: 17/04/2021 até 02/05/2021 pelo site <https://scl.ifsp.edu.br/>

Confira as informações do edital Datas das aulas síncronas- Terças, 10:00 às 12:00 horas

04 de maio - 11 de maio- 18 de maio- 25 de maio- 01 de junho. O restante da carga horária corresponde a atividades assíncronas. Aulas no *google meet* e no google sala de aula. Coordenadora Carla Vilaronga, IFSP- São Carlos, seguido de foto. Mestranda Thálita Juliana Boni de Mendonça, UFSCar, seguido de foto. contato: thalitaboni@yahoo.com.br Curso gratuito.

<https://scl.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-noticias/1084-curso-escolarizacao-do-estudante-com-deficiencia-intelectual-no-contexto-da-educacao-profissional-tecnologica.html>

Breve currículo da coordenadora: Pedagoga (UNESP), Mestrado em Educação (UNESP), Doutora pelo Programa de pós em Educação Especial pela UFSCar De 2009 até 2015 trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Desde dezembro de 2015 é docente no Instituto Federal de São Paulo, Campus São Carlos. Tem se dedicado em pesquisas relacionadas a Formação de Professores, Formação de Professores em Educação Especial e Ensino Colaborativo.

Breve currículo da mestranda: Pedagoga (UFSCar), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, aperfeiçoada em Análise do Comportamento Aplicada, Aplicadora ABA e mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Card com azul claro, laranja e branco, na parte superior no centro está o nome Instituto Federal de São Paulo, seguido de destaques de cores distintas nas informações que estão em texto. Descrição da foto da coordenadora: Carla Vilaronga (IFSP/ UFSCar)- Mulher branca, cabelo ondulado, longo, ruivo e solto. Usa casaco escuro, camiseta em xadrez nas cores rosa e branco por dentro. Tem os olhos na cor verde e está sorrindo.

Descrição da foto da mestranda (UFSCar)- Mulher branca, cabelo levemente ondulado, longo, castanho escuro e solto. Usa óculos azul marinho e jaqueta branca. Tem olhos castanho escuro e está sorrindo.

Site para inscrições: <https://scl.ifsp.edu.br/> Contato: thalitaboni@yahoo.com.br

<https://scl.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-noticias/1084-curso-escolarizacao-do-estudante-com-deficiencia-intelectual-no-contexto-da-educacao-profissional-tecnologica.html>

O grupo de participantes variou entre 27 e 17 pessoas, os números mudavam de um encontro virtual para outro. A ideia inicial era dividir os participantes em dois grupos, com o intuito de viabilizar as discussões com o tempo e o número de pessoas. Afinal, buscou-se trabalhar com técnicas de uma pesquisa colaborativa e das sessões reflexivas. Esta divisão ocorreu apenas no primeiro encontro, uma vez que o número de pessoas foi maior. Logo, o intuito foi dividir entre pesquisadora e orientadora para que a discussão se tornasse mais dinâmica e oportunizar para que todos participassem.

Todavia, com a rotatividade de participantes a opção secundária foi de unir todos. A rotatividade deu-se como descrito abaixo em relação a entrada de sujeitos na sala no decorrer da seção inteira, mas simultaneamente se variavam entre 12 e 15 participantes online ao mesmo tempo, conforme visto no quadro 01:

QUADRO 01 - Relação entre encontro e número de participantes

ENCONTRO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Primeiro	27 pessoas
Segundo	24 pessoas
Terceiro	26 pessoas
Quarto	18 pessoas
Quinto	18 pessoas
Sexto	17 pessoas

Dados: pesquisa 2021

Foram especificadamente, dezoito representantes do NAPNE, quatro coordenadores de curso e cinco docentes. Estes distribuídos em 6 institutos federais. O quadro 02 apresenta dados referentes a faixa etária, cargo atual e demais caracterizações. Com o intuito de não os identificar, foram utilizados nomes fictícios:

QUADRO 02 - Nomeação dos participantes para preservação de identidade

Instituto Federal Catarinense	Nomes iniciados com a letra A
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Nomes iniciados com a letra B
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	Nomes iniciados com a letra C
no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	Nomes iniciados com a letra D
Instituto Federal de São Paulo	Nomes iniciados com a letra E
Instituto Federal do Sertão Pernambuco	Nomes iniciados com a letra F

Dados: pesquisa 2021

Para os demais dados como, cargo na instituição, escolaridade, curso de mais alta titulação, tempo de conclusão do primeiro curso de formação inicial, entre outros foram obtidas respostas de 14 a 15 participantes. Essas informações foram colhidas através do questionário online apresentado em um dos momentos da primeira sessão reflexiva. Mesmo que nem todos os participantes responderam, estes números citados acima apresentaram representantes dos 06 institutos, ou seja, obteve-se dados de todos os IFs participantes.

QUADRO 03 - Profissionais participantes e suas caracterizações:

Nome	IF	Atuação	Idade	Cargo na instituição	Escolaridade	Tempo de conclusão da formação inicial	Teve disciplinas focadas na Educação Especial durante a graduação?	Curso de mais alta titulação
Almir	IF01	Coordenador de curso	48	Analista especializado no AEE	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 15 anos	Sim, em mais de 3.	Doutorado
Amanda	IF01	Docente	34	Docente EBTT	Ensino Superior Bacharelado	Há mais de 6 anos e menos de 10 anos	Sim, em mais de 3.	Mestrado
Aldemar	IF01	Representante do Napne	41	Engenheiro	Ensino Superior Bacharelado	Há mais de 15 anos	Não	Mestrado
Arnaldo	IF01	Representante do Napne	45	Pedagogo	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 15 anos	Sim, em 1 disciplina.	Mestrado
Bernardo	IF02	Representante do Napne	45	Pedagogo	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 10 anos e menos de 15 anos	Não informado	Mestrado
Bruna	IF02	Representante do Napne	25	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Barbara	IF02	Representante do Napne	47	Pedagogo	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 15 anos	Sim, em 1 disciplina.	Mestrado
Bruno	IF02	Representante do Napne	30	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Bianca	IF02	Representante do Napne	34	Assistente Social	Ensino Superior	Há mais de 10 anos e	Não	Mestrado

					Bacharelado	menos de 15 anos		
Catarina	IF03	Docente que ministra aulas para estudantes DI	43	Docente EBTT	Ensino Superior Bacharelado	Há mais de 15 anos	Sim, em mais de 3.	Mestrado
Daniela	IF04	Representante do NAPNE	28	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Douglas	IF04	Docente que ministram aulas para estudantes DI	34	Docente EBTT	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 6 anos e menos de 10 anos	Sim, em mais de 3.	Mestrado
Eduardo	IF05	Coordenador do curso	55	Psicólogo	Ensino Superior Bacharelado	Há mais de 15 anos	Não	Mestrado
Ester	IF05	Representante do NAPNE	30	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Eduarda	IF05	Representante do NAPNE	34	Coordenador do Núcleo de Inclusão e diversidade que coordena os Napnes da instituição	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de dois anos e meio	Não	Mestrado
Estelina	IF05	Representante do NAPNE	59	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Enrique	IF05	Representante do NAPNE	67	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Eva	IF05	Representante do NAPNE	58	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Elisa	IF05	Representante do NAPNE	34	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Emanuela	IF05	Representante do NAPNE	56	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Emily	IF05	Representante do NAPNE	62	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Eleonora	IF05	Representante do NAPNE	41	Técnico em assuntos educacionais	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 10 anos e menos de 15	Não	Mestrado

						anos		
Enzo	IF05	Docente que ministra aulas para estudantes DI	28	Docente EBTT	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de dois anos e meio	Sim, em mais de 3.	Especialização
Elen	IF05	Docente que ministra aulas para estudantes DI	41	Docente EBTT	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de 15 anos	Não	Doutorado
Estrela	IF05	Coordenadora do curso	43	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Edith	IF05	Representante do NAPNE	36	Analista Especialista do AEE	Ensino Superior Licenciatura	Há mais de dois anos e meio	Sim, em mais de 3.	Doutorado
Fernanda	IF06	Coordenador do curso	39	Não informado	Ensino Superior Tecnológico	Não informado	Não informado	Não informado

Dados da pesquisa: 2021

4.2 Instrumentos da pesquisa

Com o intuito de coletar os dados do estudo aqui apresentado, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Ficha de caracterização dos participantes e da forma que participam da inclusão dos alunos PAEE: Esta ficha foi adaptada de pesquisa anterior realizada em projeto UFSCar/ INEP, utilizada em outras pesquisas que já possuem aprovação no comitê de ética. A adaptação terá como intuito principal adequar as questões para o contexto do instituto, mas sem mudança na base do questionário. (LACERDA; MENDES, 2016) - sessão reflexiva 01- Apêndice 03.
- b) Sessão reflexiva 02- Roteiro: Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da deficiência intelectual - Apêndice 04. Durante esta sessão buscou-se conhecer os participantes por meio de apresentações (nome, local de atuação, cargo e expectativa em relação ao curso) e fomentar a conversa partindo da questão norteadora: De que forma sua instituição se flexibiliza para o atendimento de estudantes com Deficiência intelectual?
- c) Sessão reflexiva 03- Roteiro: Discussão sobre PEI e apresentação de casos de ensino - Apêndice 05. Neste dia o intuito foi o de ouvir 4 participantes relatando suas experiências em relação aos atendimentos de alunos com DI, ocorrentes em suas instituições. Ademais, fomentar a discussão com a questão norteadora: Como acontece o planejamento na instituição de vocês (para todos os estudantes)? Quem participa? Vocês participam, qual é a participação?
- d) Sessão reflexiva 04- Roteiro: Acessibilidade e estratégias de trabalho em sala comum- Apêndice 06. Buscou-se neste encontro virtual compreender os instrumentos e recursos utilizados nos institutos estudados, os quais são utilizados em prol da escolarização do estudante com DI. Logo, a questão norteadora foi: Qual(is) metodologia(s) tem fomentado o trabalho da instituição com os estudantes com DI?
- e) Sessão reflexiva 05 - Roteiro: Autoavaliação de participação no curso- Apêndice 07. Esta sessão teve o intuito de concluir as discussões e coletar informações sobre as percepções e ponderações dos participantes em relação ao curso.
- f) Roteiros de Grupos focais online, com a finalidade de proporcionar reflexão, possibilitar formação e produzir conhecimentos sobre a escolarização, permanência e certificação prestados nos Institutos Federais que possuem alunos com deficiência intelectual. Bem

como, entendimento inicial sobre a permanência e certificação do estudante com deficiência intelectual.

Para instrumentalizar os dados foram utilizados os seguintes equipamentos e sistemas operacionais:

- a) Computadores e celulares para as sessões reflexivas;
- b) Google *Meet* para realizar as sessões reflexivas;
- c) Google *ClassRoom* para salvar links de leituras básicas e complementares as sessões reflexivas

4.3 Procedimentos de coleta de dados:

Inicialmente teve-se a condução de procedimentos éticos. Nessa fase, entrou-se em contato com as instituições coparticipantes para pedir autorização para participação dos servidores como sujeitos durante a coleta de dados. O projeto foi submetido para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Resolução 466/12 e Resolução 510/16) e aprovado no processo 42316620.1.0000.5504.

Ao aceitarem o convite de forma online, aos participantes da pesquisa foi solicitada a assinatura digital dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Resolução nº 196/96 - Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - BRASIL, 1996b- do Conselho Nacional de Saúde). Ademais, lhes foram informados a natureza do estudo e objetivo dele, o qual envolve a oportunidade de uma construção coletiva dos dados para a pesquisa. A pesquisa de campo que caracteriza o estudo foi realizada após a aprovação do comitê de ética. Ademais, as identidades dos participantes foram preservadas e estes ficaram à vontade para se ausentar, caso fosse necessário.

Assim, a pesquisa de campo se deu da seguinte forma: como forma de desenvolver esse estudo e essa prática colaborativa, a pesquisa foi realizada por meios virtuais com profissionais dos Institutos Federais. Essa etapa teve base empírica e teve como instrumento de coleta de dados um questionário online, isso como forma de obter identificação dos participantes, entendimento inicial sobre a permanência e certificação do estudante com deficiência intelectual.

Para a coleta de dados foram escolhidos os usos de questionários individuais e as sessões reflexivas. A maneira pela qual se deram esses questionários foi via online. Esse instrumento foi selecionado, pois “Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no

trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais.” (TREVIÑOS, p. 137, 1987).

Cabe aqui acrescentar que, segundo Magalhães (2002), os encontros de estudo, também chamados de sessões reflexivas, esboçam a necessidade do pesquisador em planejar e executar um projeto em conjunto com a reflexão sobre ele. Destaca-se que, para Soares (2011), a sessão reflexiva passa a ser uma prática social busca considerar sobre atividades pedagógicas questionando suas características, as informações que as mediam, dificuldades. Isso busca, por vezes, a ressignificação das práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Devitt (2004) a sessão reflexiva é investigada por meio de discussão de temas que “se realizam no evento comunicativo dos participantes e do propósito do gênero” (DEVITT, 2004:13). Vale destacar que elas se configuram através de estágios textuais, os quais podem ser compreendidos como atitudes retóricas que facilitam a meta comunicativa a ser alcançada (SWALES, 1990). Um exemplo disso é a “abertura de uma sessão reflexiva” (Movimento 1), na qual o estágio textual se configura em passos distintos: pelos cumprimentos entre as pessoas do grupo, pela apresentação pessoal e pela introdução ao tema que será discutido no momento.

Destaca-se, portanto, que as sessões reflexivas, sejam reuniões entre o pesquisador e o participante, o qual Magalhães (2002) coloca à tona o docente, durante o exercício colaborativo. A relevância é que ocorram acordos e comunicação. Tão logo, “esses encontros podem ser para estudo teórico-metodológico, elaboração conjunta de ações ou atividades, discussão sobre o andamento das atividades em desenvolvimentos, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades.” (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2015, p. 26).

Visto tamanha relevância, é aconselhável a gravação das sessões reflexivas, em prol da revisão e adequação dos conhecimentos recém adquiridos. Afinal, para Santos (2011) elas formatam “um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las” (SANTOS, 2011, p. 15). No caso da presente pesquisa a gravação ocorreu via *Google Meet*.

Como planejamento Brum e Silva (2014) abordam uma tabela programática que traz três pontos característicos de cada sessão reflexiva: campo, relação e modo. No espaço campo se traz o que se pretende apresentar, argumentar, contestar e refletir sobre um tema previamente pensado em favor da análise do exercício social. O intuito é buscar e esboçar ideias e que em prol de aguçar enriquecimento e do contexto educacional, bem como traçar soluções para eventuais barreiras. Logo, busca-se, através do feito do pesquisador, observar as discussões e

reflexões sobre os assuntos abordados e relacionados com as práticas educacionais e como elas se modificam ao decorrer das sessões reflexivas.

No espaço relações ficam os participantes das sessões reflexivas e maneira não hierárquica que o pesquisador se posicionará em favor de minimizar a distância entre os empenhos educacionais. O intuito é buscar enquadramento colaborativo, o qual não é possível caso a relação baseada em hierarquia se mantenha. Assim, é o papel do mediador/pesquisador estipular processos e atividades a serem desenvolvidas em cada encontro. (BRUM; SILVA, 2014).

Logo, a variável modo apresenta a função da linguagem, uma vez que se busca por meio da articulação social progredir um processo dialógico e de caráter colaborativo em favor de repensar a prática no contexto das instituições pesquisadas. Vale destacar que todas as sessões reflexivas se caracterizam pelo fônico para configurar a diretriz, a ordenação e o revezamento das discussões. (BRUM; SILVA, 2014).

Visto isso, configure-se a tabela da presente pesquisa da seguinte forma:

QUADRO 04 - Organização retórica do gênero sessão reflexiva

SESSÃO REFLEXIVA	
CAMPO	Encontro virtual de um grupo focal nos moldes de um curso que aborda sobre a escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto da educação profissional tecnológica. Tem como propósito refletir sobre a prática pedagógica e o processo de escolarização desses alunos a partir do tema proposto para a sessão, o qual se configura pela: apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com Deficiência Intelectual.
RELAÇÃO	Representante do NAPNE, da Coordenadoria Socio pedagógica/ Equipe Multidisciplinar, docente da Educação Especial e/ou AEE; coordenador do curso e demais servidores de instituições que possuem estudantes com DI matriculados nos anos finais de escolarização. Relação não hierárquica entre o pesquisador e entre os debatedores (participantes).
MODO	A configuração da comunização se baseia no canal fônico e no processo dialógico. O meio utilizado é o falado. A função da linguagem é o registro e a análise.

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Máisa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

Com base nos mesmos autores, tornou-se possível estruturar as demais tabelas a serem apresentadas a seguir no item ‘análise dos dados’ como forma de roteiro dos grupos focais sob moldes de sessões reflexivas.

Assim, os temas que nortearam esses encontros foram organizados de acordo com as respostas obtidas nos questionários e com as discussões dos grupos focais. Foram pensadas leituras prévias de um texto por grupo focal, uma vez que se faz necessário um conhecimento inicial do assunto para, então, ocorrer a discussão. Esse momento foi utilizado como forma de proporcionar reflexão, possibilitar formação e produzir conhecimentos sobre a escolarização, permanência e certificação prestados nos IFs que possuem alunos com DI, justificando o caráter colaborativo da pesquisa. As argumentações mostraram que nem todos realizaram a leitura dos textos propostos, a maioria dos destaques oratórios apresentaram vivências próprias e dúvidas sobre estas.

4.4 Descrição do ciclo de formação dos envolvidos na pesquisa colaborativa

Para o desenvolvimento do grupo focal em ambiente virtual (*Google Meet*), foi elaborado um roteiro que contemplou os seguintes temas:

QUADRO 05- Relação das sessões reflexivas e suas respectivas bases teóricas:

Sessão reflexiva	Tema	Autores ou documentos para instigar a discussão	Apêndice (Instrumento - questionário)
1	Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com DI.	BEZERRA (2018) MELETTI (2000)	Apêndice 03 - Tema: Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com DI.
2	Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual.	OLIVEIRA (2013) SIQUEIRA (2008)	Apêndice 04 - Tema: Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual.
3	Discussão sobre o PEI e apresentação de casos de ensino.	TANNÚS (2018) PLETSCH (2012)	Apêndice 05 - Tema: Discussão sobre o PEI e apresentação de casos de ensino.

4	Acessibilidade curricular e estratégias de trabalho em sala comum.	PLETSCH (2011) HOLANDA (2018)	Apêndice 06 - Tema: Acessibilidade curricular e estratégias de trabalho em sala comum.
5	Certificação para o estudante com DI.	LIMA (2011) DELOU (2020)	Apêndice 07 - Tema: Autoavaliação de participação no curso

O tempo para cada encontro do grupo focal foi de 2:30 reunião online, que foram mobilizadas pela legislação sobre o tema, artigos científicos e/ou participação de especialistas em cada ícone. Essa explanação inicial sobre o tema se justifica pela necessidade de conhecimento inicial para o amadurecimento do debate, que foi articulada com discussões sobre a realidade das instituições, lacunas e desafios a elas impostas. Essa etapa da pesquisa colaborativa teve como objetivo a coleta de dados, mas pela metodologia escolhida também é formativa e de construção de conhecimento.

Esta fase foi pensada em prol de promover aspectos formativos e gerar reflexões grupais aos participantes da presente pesquisa. A pesquisa colaborativa foi formativa, logo a atividade foi cadastrada como extensão no IFSP. Os participantes receberam também um certificado de 15 horas, sendo contabilizadas as atividades de leitura que foram selecionadas previamente nas reuniões. Logo, em seguida os encontros virtuais estão descritos.

A primeira sessão reflexiva pautou-se no tema “Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com Deficiência Intelectual”. O andamento deu-se por questões geradoras com base na temática, citações da bibliografia disponibilizada anteriormente e discussões. Os aportes teóricos para este dia foram Milenetti (2020) e Bezerra (2018). Foi um momento de audiodescrição, detalhamento de suas instituições e seus anseios em relação aos nossos encontros. Tanto na primeira sessão como nas demais foram expostas apresentações através do programa digital Power Point para direcionamento das discussões (Exemplo, apêndice 08). Junto a isso, como instrução aos participantes também foi dito sobre a metodologia de uso do Google Meet, como “levantar a mão” através de uma das ferramentas oferecidas pelo programa de reunião virtual citado.

QUADRO 06 - Descrições sobre a sessão reflexiva 01

Sessão Reflexiva	01 - Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com Deficiência Intelectual
<p>Estágios textuais: Movimentos e passos</p>	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão: <u>Passo 1: Saudações</u> – Me apresentei através do meu nome e das minhas formações + mostrei o Google Sala de Aula + Expliquei os li a. Coordenadores de curso b. Representantes dos NAPNES c. Docentes <u>Passo 3: Informe</u> o tópico de discussão: <u>Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com Deficiência Intelectual.</u></p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão <u>Passo 4: Introduzir</u> o tópico: a. Por questão “geradora”: De que forma sua instituição se flexibiliza para o atendimento de estudantes com Deficiência intelectual? b. Por relato de experiência docente: Dê exemplo de um estudante de sua instituição que se encaixa nessas características. c. Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: Citar: “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”. (BEZERRA, 2018. P. 100) d. Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula) <u>Passo 5: Discussão</u> do tópico: a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: Após a citação e possíveis exemplos do cotidiano dos participantes a discussão foi norteada com falas como:</p> <p>Com base neste contexto profissional Meletti (2000) aponta que processo de profissionalização dos indivíduos com deficiência mental acabam por serem ofertados de forma segregada e sob supervisão em ambientes com características de oficinas. Estas são apoiadas majoritariamente por instituições especiais que buscam a socialização destes jovens e adultos.</p> <p>CITAÇÃO:</p> <p>A profissionalização do indivíduo com deficiência mental vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de integração social da população com deficiência mental e, conseqüentemente, em uma forma de minimizar os problemas que a afligem. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência mental, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa. (Meletti, 2000, p. 78)</p> <p>A autora citada buscou adequar seus estudos em preceitos que se basearam neste processo de profissionalização deste público. Em suas investigações foi possível analisar que o esquema de trabalho repetitivo também fazia parte do processo de escolarização dos estudantes com DI em escolas especiais. Por vezes, o conteúdo é desconexo a realidade do sujeito, trazendo pouco sentido. Logo, grande parte do que lhe é ensino não possui objetivos específicos.</p> <p>b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: Solicitei que preenchessem o questionário 01: https://docs.google.com/forms/d/1UmFT6fHUBfIOYOW3tZhCa-OYy - PvcmDZ5bVvpgx1fs/prefill</p>

	<p>Norteamento pós preenchimento: Assim, atualmente uma das barreiras presentes no processo de escolarização dos alunos com DI é o próprio modelo escolar competitivo e, por vezes, que busca a homogeneidade do alunado. Isso faz com que a atuação docente se limite e a busca por instituições especializadas aumente. Para suplantar essa padronização faz-se necessário investigar as práticas docentes e recompor esse processo educacional dando-lhe significância (BRASIL, 2007).</p> <p>Movimento 3: Encerramento <u>Passo 6:</u> Antecipei tópicos para o próximo encontro por: a. indicação do assunto: Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual. b. indicação de leitura futura:</p> <p>OLIVEIRA, A. A. S; VALENTIM, F. O. D; SILVA, L. H. Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013.</p> <p>SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.</p> <p>c. Questionamento(s) sobre leitura a ser realizada: Refletimos para o próximo encontro: “na associação estabelecida entre a educação e o trabalho, é importante e necessária a existência de um planejamento de transição para a vida pós-escolar, a qual envolva a escola, a família e o próprio jovem. ” (REDIG, p. 28, 2018).</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): Relembrei sobre o Google Sala de Aula.</p> <p><u>Passo 7:</u> Encerramento da sessão [e/ou] <u>Passo 8:</u> Despedidas</p>
--	---

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Máisa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

O segundo encontro, teve por tema “Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual”. O andamento foi padronizado quando comparado a primeira sessão e a base teórica foi a Lei 11892/11. O intuito foi averiguar sobre as bancas de verificação e seu desenvolvimento nas instituições colaboradoras para este presente estudo.

QUADRO 07- Descrições sobre a sessão reflexiva 02

Sessão Reflexiva	02 - Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual.
Estágios textuais: Movimentos e passos	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão: <u>Passo 1:</u> Saudações – Foi lembrado sobre o que fizemos no grupo focal anterior e questionado se acessaram o Google Sala de Aula. <u>Passo 2:</u> Informar o tópico de discussão: <u>Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual.</u></p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão <u>Passo 4:</u> Introdução do tópico: Fala sobre a Lei 11892/11</p>

<p>a. Por questão “geradora”: Como a instituição de vocês tem organizado o ingresso dos estudantes PAEE, especificamente o estudante com DI?</p> <p>b. Por relato de experiência docente: Como a instituição de vocês tem atendido a lei de cotas? Além das cotas da lei, existem outros programas de reservas de vaga?</p> <p>c. Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: foi citado: Lei de cotas: de acordo com a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que assegura o sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas e que passou a considerar a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino a partir da alteração dada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.</p> <p>d. Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula): Em relação a pessoa com DI, vocês acreditam que seria necessária alguma acessibilidade no processo seletivo?</p> <p><u>Passo 5:</u> Discutir o tópico:</p> <p>a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: Após a citação e possíveis exemplos do cotidiano dos participantes a discussão foi norteada com falas como:</p> <p>Banca de verificação, seguida de leitura: Como têm ocorrido na instituição de vocês para o caso do estudante com DI? Quais documentos são entregues? Quem verifica? Existe banca de verificação? Se existir a banca como elas ocorrem? Quem faz parte da banca?</p> <p>b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: Solicitação que preenchessem o questionário 02: https://forms.gle/6NvUc1t1mcfpAYeg6 +</p> <p>Vídeo: exemplos de ingresso nos IFS:</p> <p>No vídeo são apontados avanços e desafios, quais estratégias poderiam ser realizadas em sua instituição para passar pelos desafios e qual seria o seu papel nesse processo?</p> <p>Movimento 3: Encerramento</p> <p><u>Passo 6:</u> Antecipação dos tópicos para o próximo encontro por:</p> <p>a. indicação do assunto: <u>Discussão sobre PEI e apresentação de casos de ensino</u></p> <p>b. indicação de leitura futura:</p> <p>TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Rev. Bras. Educ. [online]. 2018, vol.23. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 24 de julho de 2020.</p> <p>PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, vol. 18, núm. 35, enero-abril, 2012, pp. 193-208. Universidade de Brasília, Brasil.</p> <p>c. Questionamento(s) sobre leitura a ser realizada:</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): Foi lembrado sobre o Google Sala de Aula.</p> <p><u>Passo 7:</u> Encerrar a sessão [e/ou]</p> <p><u>Passo 8:</u> Despedidas</p>
--

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Máisa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

A “discussão sobre PEI e apresentação de casos de ensino” ficou para a terceira sessão reflexiva. Encontro este que teve como apoio teórico Gabriela Tannús (2014) e Márcia Pletsch (2010). A busca foi por relatos de experiências docentes, a compreensão sobre os tipos de planejamentos que os participantes possuem para o estudante com Deficiência Intelectual em suas respectivas instituições, e sobre quem são os responsáveis por isso.

A coleta sobre caracterizações de estruturas, instrumentos e estratégias de trabalho nos institutos federais em questão junto a compreensão da função dos participantes sobre estes aspectos, ficaram para o quarto grupo focal. Este teve como tema central a “Acessibilidade e estratégias de trabalho em sala comum”. Neste momento foram apresentados vários casos de ensino advindos dos ouvintes sobre a temática em questão. Os apoios teóricos para este encontro foram Moscardini (2011) e Márcia Pletsch (2012).

QUADRO 08 - Descrições sobre a sessão reflexiva 03

Sessão Reflexiva	03 - <u>Discussão sobre PEI e apresentação de casos de ensino</u>
Estágios textuais: Movimentos e passos	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão: <u>Passo 1:</u> Saudações – Foi lembrado sobre o que fizemos no grupo focal anterior e questionado o que estavam achando sobre as indicações no Google Sala de Aula <u>Passo 2:</u> Informar o tópico de discussão: <u>Discussão sobre PEI e apresentação de casos de ensino</u></p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão <u>Passo 4:</u> Introduzir o tópico: Aplicação do questionário</p> <p>a) Por questão “geradora”: Como acontece o planejamento na instituição de vocês (para todos os estudantes)? Quem participa? Vocês participam, qual é a participação?</p> <p>b. Por relato de experiência docente: Existe algum planejamento específico para o estudante com Deficiência Intelectual? Como acontece? Qual a participação de vocês?</p> <p>c. Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: foi citado:</p> <p><u>Conceito de PEI:</u> TANNÚS (2014) traz o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como “um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência”. (p. 53-54). Assim, este documento pode servir como uma ferramenta pedagógica. Para isso, o professor deve investigar o estudante e suas especificidades, buscando verificar as habilidades, competências e conteúdo que o aluno já domina.</p> <p><u>Conceito de PDEI e sua estruturação segundo Pletsch:</u> Segundo Pletsch et. al. (2010), este foi estipulado se baseando nos modelos expostos pelos planos individuais inclusivos desenvolvidos em redes de ensino de países europeus e nos EUA em prol do desenvolvimento e inclusão social de estudantes com a deficiência em questão. Este plano visa estipular técnicas educativas particulares em favor do desenvolvimento do aluno em três dimensões levando em consideração o nível de escolaridade e sua idade: o primeiro aspecto trabalhado é decurso do conhecimento</p>

	<p>escolar, o segundo são suas competências sociais e o terceiro é nas aptidões requeridas para a inserção laboral. O exemplo estrutural deste plano a ser trabalhado com estudantes com DI encontra-se no próximo slide:</p> <p><u>Tabelas quantitativas da pesquisa de Rodrigues Santos</u></p> <p>d. Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula): Existe na sua instituição essa discussão no planejamento? Ela é documentada? Como? A pergunta foi repetida de acordo com as pontuações de Tannús (2011) citadas ao decorrer da sessão em relação ao que o PEI deve conter.</p> <p><u>Passo 5: Discutir o tópico:</u> a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: Após a citação e possíveis exemplos do cotidiano dos participantes pretende-se nortear a discussão com falas como:</p> <p>Etapas do Planejamento Educacional Especializado: No caso do estudante com deficiência intelectual, como vocês entendem que deveria ser esse processo? No caso do estudante ser menor de idade? No caso do estudante ser maior de idade? Experiências e relatos de caso são bem vindas.</p> <p>b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: Solicitação que preenchessem o questionário prévio, o qual deveria ser respondido no início do grupo focal. https://forms.gle/Ru9KFpq9oWZJNJxo9</p> <p><u>Movimento 3: Encerramento</u> <u>Passo 6: Antecipação dos tópicos para o próximo encontro por:</u> a. indicação do assunto: <u>Acessibilidade e estratégias de trabalho em sala comum</u> b. indicação de leitura futura: PLETSCH, Márcia Denise. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório PROCIÊNCIA, Rio de Janeiro, 2011. HOLANDA, Francisca Maria Peres De; Silva, CHRISTIANE, Klline De Lacerda. Estratégias utilizadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Disponível em: https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/bra/27.%20Christiane%20Klline-Francisca%20Maria%20Portela%20TC.pdf. Acesso em: 03 de março de 2021.</p> <p>c. Questionamento(s) final: Quais estratégias poderiam ser realizadas na sua instituição e qual seria o seu papel de vocês nesse processo?</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): foi lembrado sobre o Google Sala de Aula.</p> <p><u>Passo 7: Encerramento da sessão [e/ou]</u> <u>Passo 8: Despedidas</u></p>
--	--

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Maísa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

As sessões 4 e 5 tiveram os objetivos de concluir a exposição dos casos de ensino junto a introdução da proposição “certificação dos estudantes com DI”. A busca foi pela discussão pautada no emprego apoiado, certificação diferenciada e terminalidade específica. Logo, como bases teóricas tiveram-se Enicéia Mendes (2011) e Cristina Delou (2011).

QUADRO 09 - Descrições sobre a sessão reflexiva 04

Sessão Reflexiva 04 – Acessibilidade e estratégias de trabalho em sala comum	
<p>Estágios textuais: Movimentos e passos</p>	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão: <u>Passo 1:</u> Saudações – Foi lembrado sobre o que fizemos no grupo focal anterior e questionado sobre a possibilidade em realizarmos um grupo focal extra, uma vez que, a priori, seriam cinco encontros, mas neste período foi vista a necessidade do aumento. <u>Passo 2:</u> Informar o tópico de discussão: Acessibilidade e estratégias de trabalho em sala comum</p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão <u>Passo 4:</u> Introduzir o tópico: Aplicação do questionário prévio: https://docs.google.com/forms/d/1-zZRUO23z-f9-jQOZOEx3I7rDhT_i0kGze-S8jJn8Q4/prefill</p> <p style="margin-left: 40px;">a. Por questão “geradora”: Qual(is) metodologia(s) tem fomentado o trabalho da instituição com os estudantes com DI?</p> <p style="margin-left: 40px;">b. Por relato de experiência docente: Para você, como o contexto educacional deve assegurar as estimulações e valorizações de diferentes níveis de aprendizagem junto as particularidades esquivando-se de definições e categorizações generalistas?</p> <p style="margin-left: 40px;">c. Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: foi citado:</p> <p>[...] mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo – o que é comumente sugerido pelas políticas públicas –, 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. A educação efetiva de fato e de direito de alunos com deficiência intelectual em contexto “inclusiva” necessita de uma transformação na cultura escolar. (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 203).</p> <p><u>Citação seguida pelo questionamento norteador: Em sua instituição, os profissionais que atuam diretamente com os alunos com DI possuem formações continuadas que favorecem suas atuações com esse público? O que falta?</u></p> <p>A Educação Especial deve possuir como uma de suas funções possibilitar a escolarização dos estudantes com DI em ensino regular através de ferramentas e serviços apoiadores e respeitando suas demandas particulares. Para Moscardini (2011) é através disso que se torna possível valorizar e utilizar no processo de ensino-aprendizagem as vivências desses alunos, desqualificando metodologias repetitivas.</p> <p><u>Citação seguida pelo questionamento norteador: Quais ferramentas de acessibilidade são usadas e sua instituição?</u></p> <p>Instruções oficiais apontam as experiências já vivenciadas pelo corpo docente tanto em escolas quanto em outros tipos de atuações como importantes para compor o trabalho do professor no contexto da inclusão. Para isso a fusão entre teoria e prática acaba por alimentar a execução educativa. Tão logo, cabe a instituição de ensino enaltecer o trabalho docente garantindo-lhe formação continuada mediante a um afastamento regular para isso, piso salarial, plano de carreira e disponibilidade para os estudos incluída na jornada de trabalho (BRASIL, 2001).</p> <p><u>Citação seguida pelo questionamento norteador: Isso se mantém na prática de sua instituição?</u></p>

	<p>d. Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula): exposição da diferenciação entre adaptar e estruturar, seguida pelo questionamento: Majoritariamente, sua instituição estrutura ou adapta materiais para alunos PAEE? E, especificadamente aos alunos com DI?</p> <p><u>Passo 5:</u> Discutir o tópico:</p> <p>a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: “Estabelecer esse tipo de relação conceitual é uma das principais dificuldades de pessoas com deficiência intelectual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as quais eles têm dificuldade (...). Para proporcionar este tipo de desenvolvimento cognitivo, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam justamente essas capacidades.”</p> <p>Questão: isso se mantém em sua instituição?</p> <p>b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: neste momento foram apresentados casos de ensino expostos por alguns participantes.</p> <p>Movimento 3: Encerramento</p> <p><u>Passo 6:</u> Antecipação dos tópicos para o próximo encontro por:</p> <p>a. indicação do assunto: <u>conclusão dos casos de ensino e introdução do tema: certificação para estudantes com DI.</u></p> <p>b. indicação de leitura futura:</p> <p>LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011.</p> <p>DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006.</p> <p>c. Questionamento(s) final: conclusão dos casos de ensino.</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): foi lembrado sobre o Google Sala de Aula.</p> <p><u>Passo 7:</u> Encerramento da sessão [e/ou]</p> <p><u>Passo 8:</u> Despedidas</p>
--	---

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Maísa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

QUADRO 10 - Descrições sobre a sessão reflexiva 05

Sessão Reflexiva	05 – <u>Conclusão da apresentação dos casos de ensino e introdução do quinto tema: certificação dos estudantes com DI</u>
Estágios textuais: Movimentos e passos	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão:</p> <p><u>Passo 1:</u> Saudações – Foi lembrado sobre o que fizemos no grupo focal anterior</p> <p><u>Passo 2:</u> Informar o tópico de discussão: Conclusão da apresentação dos casos de ensino e introdução do quinto tema: certificação dos estudantes com DI</p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão</p> <p><u>Passo 4:</u> Introduzir o tópico: citando os nomes dos participantes que se prontificaram a apresentar os casos de ensino de suas instituições.</p>

	<p>a) Por questão “geradora”: Após a apresentação dos casos de ensino, foi questionado aos demais participantes: isso também se mantém nas instituições de vocês?</p> <p>b. Por relato de experiência docente: como, então, estruturar e/ou adaptar materiais e estratégias aos estudantes com DI?</p> <p>c. Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: foi citado:</p> <p>Estruturar: colocar limites visuais, indicar objetivos auto explicativos, provocar informações que o material original não pode ter. Criamos um novo material, construímos uma nova tarefa e ensinamos como se faz. Falamos em estrutura quando mostramos o que fazer, com quantos itens, quando acaba, onde guarda e o que faço depois. Além disso, ensinamos a formação de novas equivalências e flexibilidade, por meio de exposição intensiva da criança aos exemplares e oportunidades. (Grupo Maria Elisa Fonseca)</p> <p>Adaptar: pode ter a ideia de modificar o que já existe, sem a preocupação de clarear as expectativas que o ambiente coloca. Transformar um texto em imagens, pode não ser suficiente em uma adaptação. Adaptar com estrutura ou criar uma atividade diferente é o que precisamos fazer para termos equipamentos de ensino mais eficientes. (Grupo Maria Elisa Fonseca)</p> <p><u>Citação seguida pelo questionamento norteador: nesses casos de ensino apresentados, o que vocês mais percebem? Adaptação ou estruturação?</u></p> <p>d. Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula): exposição da filha de um dos participantes, a qual tem Síndrome de Down, que se propôs apresentar sua experiência em posição de estudante.</p> <p><u>Passo 5:</u> Discutir o tópico:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: questionamentos direcionados à filha de um dos participantes. <p>Movimento 3: Encerramento</p> <p><u>Passo 6:</u> Antecipação dos tópicos para o próximo encontro por:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. indicação do assunto: <u>certificação para estudantes com DI.</u> b. indicação de leitura futura: LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011. <p>DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006.</p> <p>c. Questionamento(s) final: reflexão sobre o termo “emprego apoiado” a ser discutido no último grupo focal.</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): foi lembrado sobre o Google Sala de Aula e sobre a finalização do curso no próximo encontro.</p> <p><u>Passo 7:</u> Encerramento da sessão [e/ou] <u>Passo 8:</u> Despedidas</p>
--	---

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Maísa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

A sexta sessão reflexiva teve por objetivo concluir a temática pautada na certificação dos estudantes com DI e discutir sobre emprego apoiado, isso por meio de questionamentos sobre as experiências dos participantes. Ademais, foi o último encontro virtual, logo ocorreram o fechamento do curso, os agradecimentos e as perguntas sobre a necessidade de melhoria para propostas futuras.

QUADRO 11 - Descrições sobre a sessão reflexiva 06

Sessão Reflexiva	06 – <u>Certificação dos estudantes com DI</u>
Estágios textuais: Movimentos e passos	<p>Movimento 01 – Abertura da sessão: <u>Passo 1:</u> Saudações – Foi lembrado sobre o que fizemos no grupo focal anterior <u>Passo 2:</u> Informar o tópico de discussão: Certificação dos estudantes com DI.</p> <p>Movimento 2: Andamento da Sessão <u>Passo 4:</u> Introduzir o tópico: Aplicação do questionário prévio: https://docs.google.com/forms/d/1-zZRUO23z-f9-jQOZOEx3I7rDhT_i0kGze-S8jJn8Q4/prefill</p> <p><i>d.</i> Por questão “geradora”: Você conhece o termo “emprego apoiado”? Ele se faz presente em sua instituição?</p> <p><i>e.</i> Por relato de experiência docente: De que outra forma essas características do emprego apoiado se dão em sua instituição?</p> <p><i>f.</i> Pelas impressões sobre leitura(s) realizadas: foi citado:</p> <p>Segundo Miura, et al, (2010), bem como a escolarização do aluno com DI, fazem-se necessários a condução durante a inserção do jovem com DI no mercado de trabalho e a qualificação de seu lado profissional através de conteúdos educacionais, em favor de promover uma preparação ideal segundo suas necessidades específicas. Sob essa perspectiva, Araújo (2008) fala sobre o chamado emprego apoiado, o qual, segundo o autor, veio para o Brasil com base em influências americanas e pauta-se em um caminho viável, se bem aplicado, para empregar pessoas com DI. O emprego apoiado é parecido com a metodologia do emprego customizado, o qual tem por objetivo principal adequar bases em prol da inclusão das pessoas com deficiência segundo a realidade local. (CARVALHO et al, 2011).</p> <p>Visto isso, a instituição formativa deve se pautar em preparos para que ocorra essa transição, isso depende de estrutura, planos pedagógicos, trabalho triangular (instituição, família e jovem). Afinal, “na associação estabelecida entre a educação e o trabalho, é importante e necessária a existência de um planejamento de transição para a vida pós-escolar, a qual envolva a escola, a família e o próprio jovem. ” (REDIG, p. 28, 2018)</p> <p>Questão norteadora: Que tipo de preparo sua instituição oferece para esta transição?</p> <p><i>d.</i> Por exemplo do cotidiano (família, sala de aula): exemplificações de empregos apoiados e movimentos de transições nas instituições participantes.</p> <p><u>Passo 5:</u> Discutir o tópico:</p>

<p>a. Pela sistematização dos conceitos centrais discutidos: Nesta perspectiva, podemos nos basear na ideia de transição discutida por Lopes (2007), por exemplo, o qual aponta que: “o processo de transição para a vida ativa deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência” (LOPES et al, 2017, p. 49)</p> <p><u>Questão: Este processo de transição é bem apoiado em sua instituição?</u></p> <p>Certificação diferenciada e Terminalidade Específica:</p> <p>PARECER CNE/CEB Nº: 5/2019 ASSUNTO: Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos.</p> <p><u>Questão: isso se mantém em sua instituição?</u></p> <p>b. Por meio de proposta de atividade(s) prática(s) para sedimentar conceitos: questionário conclusivo: https://docs.google.com/forms/d/1cXP00XBqAyIBgVUGoaf-ie1Z0AzTPkx_hkcDJWl2G5I/edit</p> <p>Movimento 3: Encerramento <u>Passo 6:</u> Agradecimentos pela participação de todos. b. indicação de leitura futura: <u>sem mais</u></p> <p>c. Questionamento(s) final: solicitação de propostas para outras versões do mesmo curso em data futura</p> <p>d. Reorganização da(s) atividade(s): indicação da continuidade do Google Sala de Aula.</p> <p><u>Passo 7:</u> Encerramento da sessão [e/ou] <u>Passo 8:</u> Despedidas</p>
--

Quadro baseado no modelo de Brum (2014) e Silva (2014): Silva, Eliseu Alves da; Brum, Maísa Helena. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

Como complemento às discussões desenvolvidas por meio das sessões reflexivas no Google Meet, os participantes tiveram acesso a uma plataforma do *Google Classroom*. Os intuítos eram fomentar as argumentações através de apontamentos de leituras, orientá-los ao acesso dos questionários e colocá-los em contato com vídeos que se articulavam com os assuntos das sessões. Em seguida encontram-se exemplos da distribuição encontrada nesta sala de aula virtual.

1. Apresentação dos participantes, contextuali... ⋮

	Link para questionário caracterização	Item postado em 3 de mai. d...
	O Atendimento Educacional Especializado (...)	Última edição: 3 de mai. de 2...
	Atendimento Educacional Especializado nos...	Item postado em 19 de abr. d...
	O olhar dos profissionais da educação acer...	Item postado em 19 de abr. d...
	Inclusão IFSP	Item postado em 19 de abr. d...
	Conexão UTFPR (D)Eficiência no contexto ...	Última edição: 3 de mai. de 2...

ÇÃO DO ESTUDANTE CO...

Mural

Atividades

Pessoas

Notas

2. Discussão sobre ingresso do aluno e avaliaç... ⋮

	Gravação da reunião meet do Fórum Nacion...	Item postado em 4 de mai. d...
	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modific...	Última edição: 3 de mai. de 2...
	Deficiência e escolarização: novas perspect...	Item postado em 22 de abr. d...
	Avaliação pedagógica: foco na deficiência l...	Item postado em 19 de abr. d...
	GRUPO DE TRABALHO: BANCA DE VERIFIC...	Item postado em 19 de abr. d...
	O Acesso de Estudantes com Deficiência ao...	Última edição: 3 de mai. de 2...

Exemplos dos dois primeiros tópicos do ambiente virtual, organizado com cada assunto para discussão

Assim, os temas escolhidos se esmiuçaram e se articularam junto às experiências e anseios trazidos pelos participantes. Ocorreram tanto a fala quanto a escuta ativa, o que propiciaram para que o estudo se fomentasse.

4.5 Procedimento de análise de dados

Os dados quantitativos (número de pessoas, idade, função...) foram compilados e apresentados em quadros e gráficos, com o intuito de sistematizar as informações e fomentar o estudo aqui representado. Já os dados obtidos nas sessões reflexivas (01,02, 03, 04, 05, 06)

foram gravados por meio do aplicativo Google Meet, salvos no e-mail Gmail e transcritos na íntegra, uma vez que pretendeu-se manter autenticidade dos retornos adquiridos através da troca de experiências dos participantes e pesquisadores. Destaca-se que, a priori, o intuito era realizar 05 sessões, todavia, durante o quinto encontro virtual viu-se a necessidade de estender a discussão para mais uma reunião, uma vez que surgiram muitos relatos de casos enriquecidos de detalhes durante a 5ª sessão e, portanto, foi relevante um novo encontro para a conclusão (6ª sessão reflexiva).

Com as transcrições finalizadas as informações foram analisadas junto ao que Lima e Spink (2004) chamam de mapas de associações de ideias, caracterizados da seguinte forma:

Os mapas são instrumentos de visualização do processo de interação que possibilitam, entre outras coisas, mostrar o que acontece quando perguntamos certas coisas ou fazemos certos comentários. Possibilitam, sobretudo, nos sensibilizar para a existência de múltiplas modalidades de diálogos. (P. 38)

Logo, para realizar este trabalho com os mapas faz-se necessário traçar eixos gerais baseadas nos objetivos da pesquisa. Para o presente estudo, três categorias de análise de assuntos discutidos nas sessões reflexivas, divididos em: primeiro como Rede Profissional Tecnológica e suas propostas de inclusão escolar; segundo como escolarização, acessibilidade, permanência; e terceiro como certificação de estudantes com DI.

Através das análises dos relatos objetivos, foi possível definir os eixos gerais e as categorias que fomentariam as descrições de cada item. Os eixos de análises do presente estudo pautaram-se em:

EIXO 1 - Rede Profissional Tecnológica e suas propostas de inclusão escolar

- 1.1 – Recursos disponíveis para escolarização do estudante com DI
- 1.2 – PEI
- 1.3 – Estratégias de trabalho

EIXO 2 - Escolarização, acessibilidade, permanência

- 2.1 – Ingresso do estudante PAEE
- 2.2 – Avaliação biopsicossocial
- 2.3 – Acessibilidade

EIXO 3 – Certificação de estudantes com DI

- 3.1 – Emprego apoiado
- 3.2 – Processo de transição
- 3.3 – Terminalidade específica e Certificação diferenciada

Para a interpretação dos dados foram utilizados os conceitos teóricos de autores que vêm estudando as políticas de escolarização nos IFs, dos alunos com DI e PEI. Em busca da confiabilidade sobre os dados obtidos foi utilizado o critério da equivalência, observando se os membros agregam informações e, mesmo com suas diferentes opiniões e olhares, trazem conclusões de um mesmo fenômeno e o mensuram de forma equivalente. Junto a isso, a ideia foi avaliar e analisar os dados obtidos buscando a homogeneidade entre eles em favor da consistência interna (COOPER e SCHINDLER, 2003).

De acordo com a natureza da pesquisa, tanto os roteiros dos questionários quanto do grupo focal possuem um enfoque descritivo na análise de dados, pois as respostas e discussões nos auxiliaram a “descobrir os significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 150).

Destaca-se para isso a necessidade de realizar as buscas bibliográficas no banco de dados *Scielo*, no banco de teses da Capes e na Biblioteca Comunitária da UFSCar. Isso em conjunto ao levantamento documental de legislações, pareceres, resoluções, dentre outras, que abordam sobre acessibilidade curricular e certificação para o estudante PAEE.

5.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sessão de apresentação dos resultados obtidos com esta pesquisa parte de uma breve exposição sobre o histórico da educação inclusiva em Institutos Federais brasileiros. Logo, serão apresentadas algumas legislações acerca dos NAPNEs.

Em continuidade, busca-se articular os resultados do estudo obtidos através dos relatos dos participantes das sessões reflexivas. Em prol disso, as oratórias foram averiguadas por meio dos mapas de associação de ideias e organizadas em categorias partindo de questionamentos norteadores com base nos temas pré-definidos. Logo, o intuito aqui é compreender os processos e instrumentos que envolvem a escolarização dos estudantes com DI na educação profissional tecnológica.

5.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS, SUAS PROPOSTAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA PRÁTICA

Conforme discutido anteriormente, nem mesmo as funções dos cargos que atuam no NAPNE são padronizadas, uma vez que a falta de recursos financeiros acaba por impedir a execução de fato. Assim, cada IF se organiza de forma particular, dependendo principalmente das diferenças de recursos humanos. Um exemplo disso, coletado em pesquisa, mostrou que mesmo com a presença do núcleo, por vezes leva tempo para ele se estruturar.

O NAPNE passou a acompanhar a estudante com DI mais de perto a partir de 2019. Mas é porque também a gente não tinha um NAPNE estruturado. Desde 2014 mais ou menos, a gente tem o NAPNE no nosso campus mas ele não tinha funcionado até então. Então a partir de 2019 a gente tinha uma equipe mais comprometida que organizou melhor, vamos dizer assim, a casa né? Então ela é acompanhada de perto. *(Dados da pesquisa, 2021)*

Ademais, em alguns contextos há variações nos papéis e o representante do NAPNE acaba se dividir em outras funções pela ausência de organização estrutural, conforme visto no relato: “agora atualmente eu represento o NAPNE, porque aqui não tem coordenação” (Dados da pesquisa, 2021).

Isso também é justificado na pesquisa Santos (2020), quando a autora aponta que “a presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNEs pode contribuir para uma reflexão sobre a elaboração e execução do planejamento para os estudantes

PAEE. Nas buscas realizadas nas resoluções dos núcleos, observou-se como se dava a composição dos mesmos.” (SANTOS, 2020, p. 81).

Ademais, os participantes da presente pesquisa apontam que nem todos os institutos possuem licenciados ou especialistas em educação especial, ou seja, que possuem ou sinalizam possuir profissionais com formação para docência em educação especial. Existe sim a formação continuada no tema de diferentes servidores no decorrer da implantação do núcleo, mas que sentem ser necessário alguém na composição com formação específica. Em relação a essa formação, os participantes do estudo que se identificaram com formação específica foram:

QUADRO 12 - Relação de alguns participantes e suas formações relacionadas a Educação Especial

Participante 1	Especialista e docente em Educação Especial
Participante 2	Mestre, doutora e docente em Educação Especial
Participante 3	Licenciado em Educação Especial
Participante 4	Licenciada em Educação Especial
Demais	Sem formação específica na área de Educação Especial

Dados: pesquisa 2021

Logo, “por meio da análise das resoluções dos NAPNEs, identificou-se que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratado em regime temporário, isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes”. (VILARONGA; SANTOS; ZERBATO, 2021). Isso foi visto durante a coleta em sessões reflexivas, quando um dos participantes delegou:

Então, como já falei para vocês em outros momentos, aqui eu não sou professora de educação especial, então o IFSP, ele não tem professor de educação especial para fazer o AEE, tem alguns Campus que estão contratando esse professor substituto né, algumas estratégias como essa que foi computado por meio de técnico, mas a gente tá lutando ainda pra ter o AEE, pra ter o professor de educação especial, então aqui, eu tô no NAPNE desde que eu entrei no instituto. (*Dados da pesquisa, 2021*)

Assim, pesquisas atuais, como a de Sonza (2020) e Vilaronga (2020) mostram que a ação desses núcleos, na maioria dos casos, pauta-se em fatores ligados aos recursos humanos junto a instrumentalizações e uso de recursos financeiros limitados, os quais não adquirem base o suficiente para praticarem suas propostas. Entretanto, os participantes expuseram que existem

atitudes individuais e coletivas em favor do processo de escolarização dos alunos PAEE e a disseminação da educação inclusiva nos IFs, mesmo com recursos no mínimo necessários.

Tais ações dos NAPNEs buscam estratégias e metas pautadas em “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011b). Afinal, o intuito é de que os núcleos não sejam o único serviço de apoio para o desenvolvimento da educação especial e que as ações se espalhem a fim de elevar o número de estudantes amparados junto a qualidade imposta neste processo.

Sobre esta participação vê-se os seguintes dados obtidos no questionário da terceira sessão, percebe-se que a falta de serviços, como a docência em educação especial no modelo de coensino, culminam na falta de participação ou de apoio no contexto da sala de aula. ÷

FIGURA 02 - Participação dos estudantes com DI em sala de aula



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

Logo,

[...] defende-se aqui, que mesmo considerando a importância dos NAPNEs no contexto dos Institutos Federais, como espaços importantes que primam pelo ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, que os mesmos não substituem o papel do educador especial no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ser garantido durante todo o período de escolarização desses estudantes, considerando-se o princípio de verticalização proposto pela política nacional [...] (VILARONGA; MENDES; SONZA, 2020)

Nesta perspectiva, uma das participantes das sessões reflexivas₂ aponta que o núcleo tem tido papel de centralizar as ações relacionadas ao estudante com deficiência intelectual, por exemplo em relação ao planejamento para este estudante:

[...]Antes de eu entrar na coordenação quem era responsável por fazer o planejamento desses alunos na nossa instituição eram os pedagogos *né*, responsáveis pela coordenação de apoio pedagógico ao discente. Nessa nova configuração da coordenação do NAPNE, a partir da minha entrada, nós decidimos trabalhar no formato de equipe, então, o planejamento, ele vai acontecer, vai ser discutido por todos membros do NAPNE na nossa instituição. No caso dos alunos com deficiência intelectual, eles são os únicos que tem um planejamento específico, que é o PEI: Plano Educacional Individualizado, somente eles que têm neste momento um planejamento individualizado. *(Dados da pesquisa, 2021)*

Percebe-se a forte responsabilização do núcleo para organizar o ensino para este estudante, em uma ação que mescla organização burocrática, quanto propostas de apoio docente para o professor. Portanto, há tentativas de trabalho em equipe e de colocar a hierarquia em prática durante as atuações dos NAPNEs, mas que muitas vezes não existem profissionais para apoiar a acessibilidade das atividades, no dia a dia da sala de aula. Ademais, há busca por alternativas em favor dos fatores educacionais ligados à educação especial, atendimento educacional individualizado, todavia, nem todas as tentativas se consolidam, uma vez que a falta de recursos e profissionais da área acaba por barrar determinados feitos.

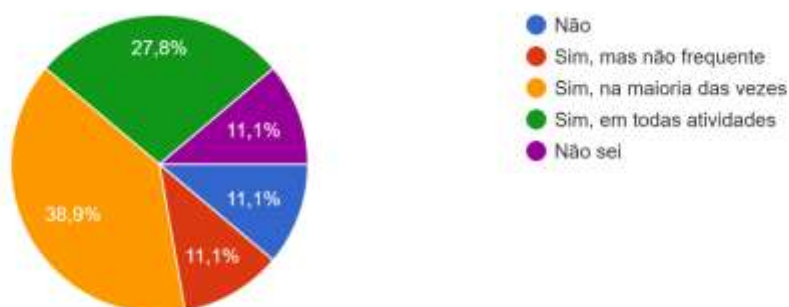
Na verdade, assim, aqui no Campus, nós não temos a prática, eu tenho até uma pergunta em cima disso. Porque até essa semana conversando com outras pessoas, de outros campis, me fizeram essa pergunta, e eu até dei a resposta, e agora eu tô ficando na dúvida, que foi assim: "Fulana, a gente pode fazer o PEI do aluno"? Aí, eu fui e disse "Minha gente, se nós não temos professor de educação especial, não é interessante nós fazermos o PEI, porque senão a gente vai tá assumindo uma função que não é nossa" No sentido de nós dos IEs que ainda não temos um profissional dentro do núcleo com a função de professor de AEE ou professor de educação especial. Então, no nosso caso aqui mesmo, nós não temos, aí o coordenador, eu fiquei pensando, eu respondi preocupada com isso. Se o coordenador faz o PEI, talvez a instituição comece a achar que essa pessoa que tá ali assumindo aquela coordenação do NAPNE que dê para realizar, que deva ter essa função, e a gente sabe que o coordenador do NAPNE ele é qualquer, pode ter qualquer formação, então, isso seria legal? Eu não tô dizendo que o servidor que assuma a coordenação do NAPNE, gente não me interprete mal, não tenham essa condição ou não tem esse conhecimento de fazer um PEI, eu só, o que eu fiquei preocupada é de que isso se materializasse no sentido de que pronto. A gente não precisa do profissional específico porque o coordenador que assumir ele vai fazer isso. E, aí nem sempre o coordenador que assume vai ter conhecimento sobre pra fazer né, e aí eu gostaria que vocês, assim, me ajudassem, qual é a visão. Enquanto coordenação não acho legal não assumir, foi essa resposta que eu dei, e aí eu gostaria de ouvir e ouvir até os demais colegas. *(Dados da pesquisa, 2021)*

Assim, há, por vezes, responsabilização isolada do núcleo pelo ensino e adaptações, que nem sempre culminam em práticas, mas em sugestões e orientações, que não são alcançadas pela falta de serviços. Logo, percebe-se a relevância do planejamento coletivo e a luta pela garantia do AEE, além da ação do núcleo, principalmente para esse público.

Percebe-se que os profissionais identificam a necessidade do procedimento diferenciado, ficando o questionamento se essa constatação tem levado a ação efetiva no contexto da sala de aula.

FIGURA 03 - Necessidade de procedimento diferenciado para alunos PAEE

Existe necessidade de algum procedimento diferenciado do professor para que este estudante PAEE participe das atividades em sala?
18 respostas



Neste mesmo anseio e preocupação, outro participante se colocou em posição de alguém que também percebe os desafios que têm sido vivenciados pelo núcleo de se responsabilizar por questões específicas do ensino, da vida escolar do estudante. Isso mesmo sem ter na instituição outro serviço de apoio ao estudante com deficiência intelectual:

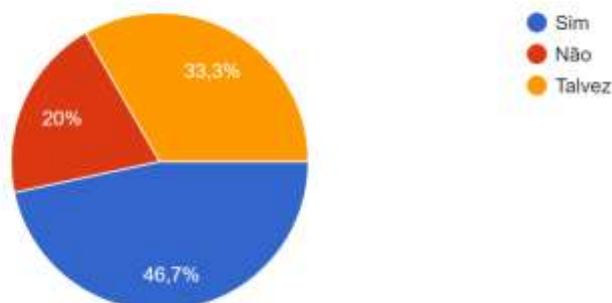
Bem, eu compartilho da mesma preocupação da (outra participante) no nosso campus, é, eu não tenho formação, tenho formação de pesquisa né, um pouco de pesquisa na área da educação inclusiva, mas não tenho formação na área da Educação Especial, então eu também fico muito preocupada e eu tô nesse processo. Um dos objetivos de buscar esse curso foi justamente tentar pedir um socorro, meu Deus, socorro, eu preciso de ajuda para tentar potencializar o aprendizado, de fazer com que

a estadia desses alunos com deficiência intelectual no meu campus, pudesse sinceramente fazer com que eles fossem inseridos na nossa instituição que tivesse um ensino de qualidade que possam ser inseridos no mercado de trabalho tudo isso. Então assim, o PEI já acontecia como eu falei né quem eram os responsáveis, eram os pedagogos que faziam esse acompanhamento mais individualizado quando eu entrei na coordenação a gente passou a organizar isso na coletividade né todo mundo era chamado a participar, colaborar, discutir, a trazer informações sobre os alunos em que aspectos que a gente poderia dizer aos professores que eles poderiam utilizar de estratégias metodológicas, avaliativas, que pudessem contribuir efetivamente para a necessidade específica desses determinados alunos. ~~N-#o~~ No meu caso, no meu campus são dois alunos bem diferentes um, ele é bem autônomo, apesar de ele ter deficiência múltipla tanto deficiência física quanto intelectual, ele é bem autônomo tem tido bastante elogios com relação a ele e pequenas adaptações. No caso de uma outra aluna, ela já depende mais de um atendimento mais em cima, mas acompanhado minuciosamente com os professores com ela, inclusive ela demanda uma atenção até minha por parte da coordenação do NAPNE, com mais frequência, e aí, no caso dessas discussões, a gente sempre tenta trabalhar isso dentro das reuniões do NAPNE e documentar em ata. ~~A,-a~~ gente tá aí com a discussão de um regulamento de terminalidade específica no Instituto Federal de Goiás, então eu fiquei muito preocupada pelo fato de não entender direito de como isso vai funcionar, mas no sentido de, talvez os nossos alunos poderão usufruir dessa terminalidade específica, não sei se isso é bom, se isso é ruim, ainda falta muito conhecimento com relação a isso, mas aí já quis documentar. Mas, as nossas ações com relação a estes dois alunos, principalmente a partir deste semestre, justamente pensando nisso, no fato de que, se de repente, eles precisarem usufruir deste regulamento, de alguma forma, de que isto estivesse documentado. Então, a gente tem feito, guardado os relatórios, a gente faz pelo *google docs*, a gente tem feito uma pasta de compartilhamento com nossos membros do NAPNE, então todo mundo tem acesso e aquilo tá guardadinho ali, se caso a gente precisar, recorrer, buscar, entender melhor esses processos a gente tem todas essas questões documentadas, mas eu compartilho da preocupação da (sujeito da pesquisa) , aqui no Instituto Federal de Goiás é da mesma forma, como a gente não tem nem um profissional da área de educação especial, então assim, a gente fica meio patinando, sem saber se tá fazendo certo, se o ideal é dessa forma mesmo, pelo menos a gente tá garantido, então a gente fica nesse processo aí. (*Dados da pesquisa, 2021*)

Em relação ao planejamento específico, percebe-se ser uma preocupação interessante dos sujeitos da pesquisa, ficando as reflexões trazidas pela participante em relação as práticas, ressaltadas na fala anterior. É importante ressaltar aqui que o planejamento muitas vezes foi entendido pelos sujeitos como a elaboração do plano, do documento com as sugestões e não como um processo de construção da acessibilidade no percurso. Como dados quantitativos, quinze participantes responderam ao questionário disposto no terceiro encontro virtual. Logo, foram obtidas as seguintes informações:

FIGURA 04 - Formulação do PEI nas instituições onde os participantes atuam

Há formulação de Plano Educacional Individualizado na instituição onde você atua?
15 respostas



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

Assim, muito além de distribuição de papéis há preocupações também sobre como colocar na prática o que está previsto em leis, por exemplo. Um dado a ser explanado aqui e que foi visto em várias falas de participantes distintos é sobre o processo de construção do PEI. Há discussões sobre como é possível fornecer condições de apoio aos docentes em prol da acessibilidade para estudante com deficiência intelectual e.

Um dos institutos participantes da pesquisa criou um ambiente virtual, como *moodle*, em que são colocadas as etapas de cada parte do planejamento do PEI, alinhando com propostas de aprofundamento do conhecimento. É neste ambiente que os profissionais colocam informações sobre adaptações curriculares, a deficiência específica do aluno, textos e vídeos bases, indicações de leitura. Isso foi feito e usado como exemplificação aqui para apresentar desafios em acompanhar essa construção, uma vez que este processo envolve pessoas que estão em diferentes setores. Logo, este instituto que optou por isso colocou os dados no ambiente virtual em favor de construir o PEI para facilitar o acompanhamento e as devolutivas do núcleo e, ao mesmo tempo, por não ser um ambiente só de entrega de documentos, mas que fosse um ambiente formativo.

Todavia: “Agora, o que tem sido mais difícil, é comprovar a efetividade do PEI, então a gente ainda não conseguiu chegar em um momento aonde a gente, o que está proposto, realmente está sendo realizado, então, em que momento que o professor está realmente fazendo adaptações, em que momento que isso tá chegando no estudante.” (*dados da pesquisa, 2021*).

Visto isso, quando nos deparamos com esta dificuldade imposta na realidade de alguns IFs, podemos afirmar sobre os trabalhos realizados por Tannús (2010) quando a autora aponta

que PEI é um conceito mais relacionado ao que é trabalhado na França e nos Estados Unidos. Logo, é um planejamento mais amplo, o qual envolve as questões escolares e o externo a isso.

Para a autora (2018), “O modelo de PEI da França é o que tem maior abrangência, visto que engloba todo o ciclo de vida. Nos Estados Unidos e na Itália, ele é exclusivo da vida escolar, embora seja enfatizada a importância de medidas de controle do processo de transição da escola para o trabalho e/ou comunidade.” (TANNÚS; MENDES, p. 01, 2018).

Observando esta descrição, nota-se na fala de um dos participantes o que, de fato, ocorre na prática dos IFs em relação a elaboração do PEI:

A competência de elaborar um PEI, é de uma equipe de profissionais, ela não é só do professor de educação especial, ela não é só do professor da disciplina, ela não é só do coordenador do NAPNE, e nem se ele quisesse muito, com a quantidade de trabalho que ele tem, nem se ele quisesse muito, ele não conseguiria, porque a gente tem a questão de que a gente sabe que o coordenador do NAPNE ele tem uma liberação de 8 horas da sua carga horária para dedicar ao NAPNE, e o NAPNE não trabalha só com pessoas público alvo da educação especial ele tem outras demandas e também não é só do coordenador da disciplina. (Dados da pesquisa, 2021)

Justamente sobre esta estruturação, junto a elaboração, Tannús e Mendes (2018) apontam que falta de garantia legal sobre o direito estudantil em possuir um PEI que contemple sua individualidade. Logo, os planejamentos acabam por averiguar mais os recursos disponíveis do que a particularidade em si do aluno. Isso é reafirmado por outro participante ao dizer que:

A gente chama de PEI, mas realmente se a gente for analisar no fundamento da questão não é um PEI, porque não é, não segue as diretrizes como a teoria coloca, tá cheio de falhas no processo. Mas enfim, tá sendo garantido isso ao aluno, então é isso, assim, são desafios, porque ele tá lá, a gente sente que a gente poderia ajudar muito mais se a gente tivesse esse profissional por exemplo dentro da instituição, mas não tendo o profissional da educação especial a gente fica refém do achismo, a gente vai tentando experiências. (Dados da pesquisa, 2021)

Com essas ideias em pauta, podemos relacionar com os estudos de Santos (2020) quando a autora descreve que as regulamentações brasileiras abordam parte de um PEI, algo mais semelhante ao plano de AEE, uma vez que o PEI, em estudos americanos por exemplo, faz parte de uma questão mais ampla. Logo, prática, teoria e documentos legais se contradizem em alguns IFs.

Todavia, na medida do possível, um dos relatos dos participantes demonstrou uma tentativa executada com sucesso. Isso independente de ser planejado aos moldes expostos no exterior, mas o instituto em questão o denomina como PEI.

A gente continua com os atendimentos individualizados e o currículo flexibilizado, organizado às necessidades dele, as avaliações na medida do possível são orais, são construídos, esse PEI é construído conjuntamente com ele a partir das necessidades dele e ele tem dado uma resposta muito positiva, tanto é que ele não tem nenhuma reprovação, inclusive as médias dele aumentaram nesse período de pandemia, depois que ele entrou no curso de Ciências Sociais, eu percebo que existe uma melhora, uma melhoria ali. (Dados da pesquisa, 2021)

Logo, na presente pesquisa podemos nos deparar com a ausência de institucionalização de documentos legais junto a não aplicação de planos e teorias pautadas em influências internacionais nos aportes de IFs brasileiros, sendo instauradas ações de planejamento pontual e não coletivo também como o PEI. Reafirmando os dados das pesquisas de Santos (2020), em foram averiguados 42 documentos e planos institucionalizados pelos institutos, inclusive publicados em sites e roteiros que estavam sendo utilizados por profissionais dos NAPNEs. Nestes estudos a autora analisa atitudes isoladas dos institutos.

Alguns profissionais possuem esta iniciativa por fazer algum tipo de planejamento para o estudante público alvo da educação especial, mas, por vezes, caminhando com recursos próprios e com ausência de bases consolidadas (legislativas, econômicas, formativas, teóricas).

Ademais,

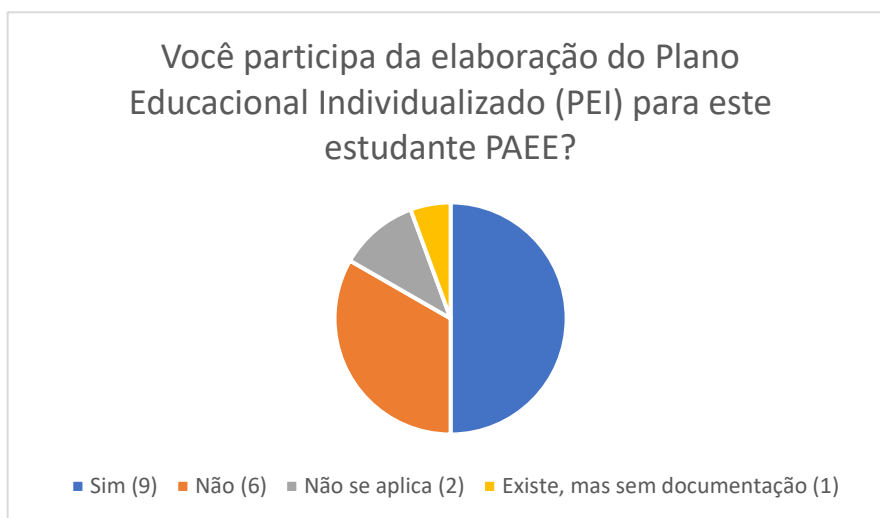
A gente tem feito da seguinte maneira, no início do semestre, a gente tem um modelo, o Instituto Federal de Goiás não tem uma diretriz, algo que a gente possa seguir, então, nós, no nosso Campus resolvemos fazer, criar uma espécie de um modelo de plano Educacional individualizado. Nesse plano educacional individualizado a gente criou um texto inicial falando da importância dele e da obrigatoriedade dele para os alunos com deficiência intelectual para chamar a atenção dos professores e sensibilizar eles de que ele é importante, é um instrumento importante e, que ele é de alguma forma obrigatório né, para esses alunos, Então, a gente tem feito esse inicial e aí a gente pegou alguns modelos na internet inclusive do IFSC também que tá disponível na rede e aí a gente organizou conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, algo que eu já percebi né depois lendo e refletindo um pouco sobre o PEI, o histórico do aluno que não a gente não descreve nesse PEI, né a gente faz uma conversa com professores explica como são os nossos alunos, como que tem sido a evolução deles na nossa instituição porque eles já são alunos que estão hoje no ensino superior mas são alunos que já estiveram conosco no ensino técnico integrado 1, no formato normal né, integrado ao ensino médio e outra no técnico na modalidade proeja, então, assim, a gente explica a evolução desse aluno para o professor para ele ter uma dimensão das potencialidades desse aluno, das dificuldades dele e aí então a gente tem feito dessa forma. Então a gente tem cobrado dos professores para que eles realmente façam o plano a gente organiza também um horário individualizado de atendimento para esse aluno ter um momento específico com os professores, para que eles possam direcionar e aí no final do semestre a gente também faz uma avaliação com os professores, com

relação à evolução desse aluno nesse semestre, então a gente tem que trabalhado dessa forma na nossa instituição, no meu Campos em específico. *(dados da pesquisa, 2021)*

Além deste relato, um participante aponta para um movimento de planejamento realizado pelo NAPNE, mas descrevem que o núcleo não tem conseguido acompanhar de perto o apoio centrado a esse docente e pensar na acessibilidade diária. O entendimento da função do núcleo não ser esta acaba por esbarrar na falta do AEE, por exemplo, o qual teria este papel de atuar junto ao docente na acessibilidade do ensino.

Assim, a respeito de dados quantitativos, 18 dos participantes expuseram, através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva, se participariam ou nesse da elaboração desse plano. Conforme observado no gráfico abaixo, 9 pessoas afirmaram que participam do planejamento, 6 não participam, 2 disseram que não se aplicam na ideia proposta e 1 diz que participa, mas o PEI em sua instituição não é documentado.

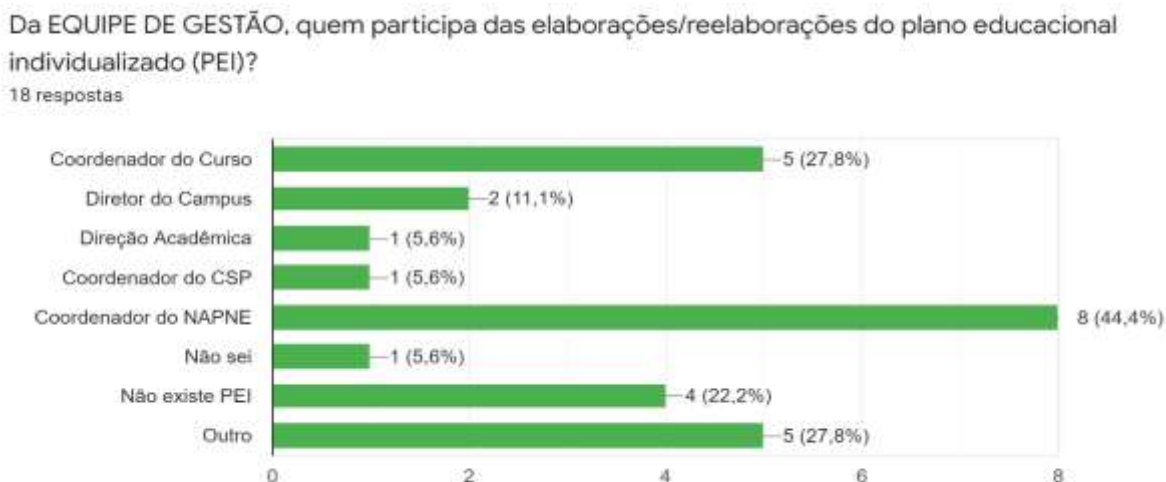
FIGURA 05- Participação dos participantes no PEI



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

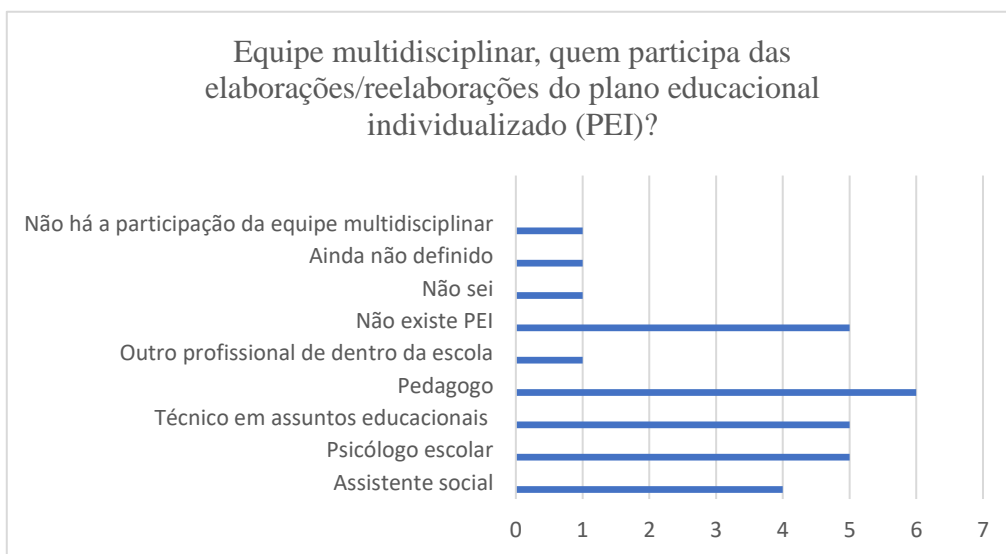
Logo, somado a este questionamento foi solicitado aos respondentes dos questionários que apontassem os cargos participantes da elaboração do PEI em suas respectivas instituições e, conforme visto na representação gráfica a seguir, há vários profissionais responsáveis por isso. Ademais, 4 pessoas responderam que não existe PEI em seus IFs e 1 participante disse que não sabe quem realiza o planejamento.

FIGURA 06- Participantes na elaboração do PEI dos IFs analisados



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

FIGURA 07- Equipe multidisciplinar participante na elaboração do PEI



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

A equipe multidisciplinar, por vezes, também participa do planejamento do PEI. Com esta informação em pauta, a qual foi adquirida durante os encontros virtuais, foi questionado aos participantes quem desta equipe colabora com a elaboração do plano. Como retornos, foram obtidos os dados anteriormente expostos.

5.1.2 ESCOLARIZAÇÃO, ACESSIBILIDADE, PERMANÊNCIA

Como explicação clara da dificuldade em acompanhar o desenvolvimento da acessibilidade na prática junto a busca de recursos para escolarização do estudante com DI e outros PAEE, foi possível obter o relato de uma das participantes, a qual se posiciona como alguém que precisaria destas instrumentalizações, adaptações e estruturações, mas vê resistência em sua trajetória escolar:

[...]eu não sei como o meu Campus atua entendeu, eu não tenho esse entendimento, mas eu, como deficiente visual, eu sou monocular e também tenho baixa visão, eu não lembro, eu entrei com essa cota de deficiente visual, mas eu não lembro se eu pedi, se eu solicitei um material diferenciado entendeu, mas, eu vejo assim, não tenho tanta dificuldade, na, tipo em visualização assim, mas já me apareceram esse tipo de dificuldade, nem todos os professores colocam, ou têm essa preocupação em colocar letra maior para que os alunos tipo, com baixa visão como eu, consigam ler sabe, e aí eu fico assim sabe, às vezes eu me sinto meio, até com vergonha de solicitar entendeu porque eu fico pensando eu entrei como cota de deficiente visual, Então, eu fico pensando sabe, nesse tempo de pandemia que a gente tá tendo aula síncrona, eu até pedi pra um professor mudar a letra sabe, dos slides dele, mas tipo, ele, não teve essa preocupação de me retornar, nem houve retorno sabe. E aí, eu fiquei pensando sabe, a gente fica pensando várias coisas sabe, então, nem sei o que dizer, porque, eu até não apresento tanta dificuldade, mas eu fico pensando e se eu tivesse maior dificuldade sabe? (*dados da pesquisa, 2021*)

Diante a relatos como este, podemos perceber defesas vindas de atuantes diretos à estas instituições sobre a necessidade de alterações e ampliação de profissionais, materiais e apoios. Um exemplo trazido pelos participantes foi sobre a necessidade da presença de um professor da educação especial, como alguém que possa realizar o PEI dentro da instituição. O estudo aponta a defesa sobre o papel do professor do atendimento educacional especializado, o qual pode ser suporte para os demais profissionais, o qual busca acessibilidade curricular, estratégias metodológicas e construção desse processo. Destaca-se, todavia, que para isso faz-se necessário adequar um trabalho com visão multidisciplinar para que toda esta responsabilização não se estenda apenas para o professor do AEE.

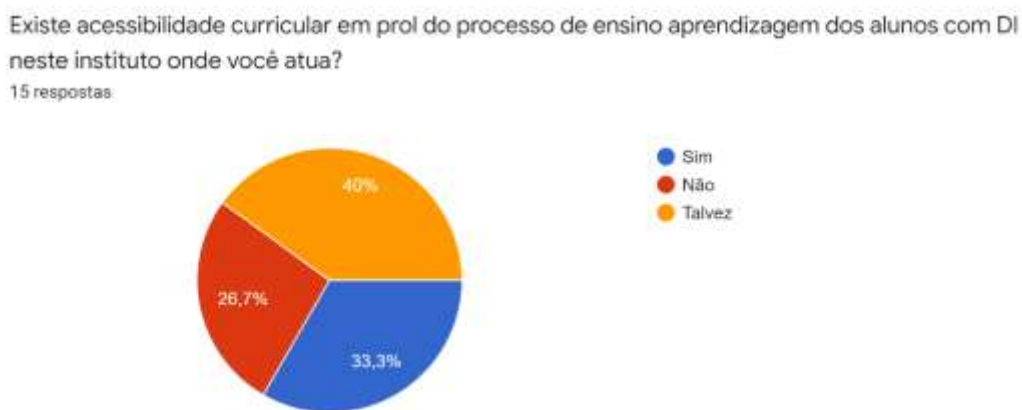
Essa é outra lacuna vista em ambiente de IFs, uma vez que, o profissional citado é visto como alguém que domina técnicas de acessibilidade e estruturações. Logo, vê-se a necessidade do trabalho multiprofissional.

Então, acho que essa preocupação aí de nós termos um profissional da área da educação especial é fundamental sim para essa discussão, porque é o profissional que vai estar dominando um pouquinho sobre a questão das deficiências sobre as capacidades e potencialidades de cada um dos sujeitos, mas, ele não é uma condição única para que os professores desenvolvam o PEI, então, estou trazendo o meu ponto

de vista enquanto profissional da área de educação especial e que trabalho já muitos anos no ensino superior com a educação inclusiva, então eu vejo aí que nós temos uma discussão muito grande dentro dos institutos por que a gente possa estar realizando essa consolidação das políticas afirmativas e atendimento a pessoa com deficiência. (dados da pesquisa, 2021)

Em quesitos quantitativos, foram adquiridas quinze respostas em um dos questionários disposto na terceira sessão reflexiva, alegando os seguintes dados:

FIGURA 08- Existência da acessibilidade curricular nos IFs participantes



Dados obtidos através do questionário disposto na terceira sessão reflexiva

A representação gráfica anterior mostra que a maioria dos respondentes (6 pessoas) não sabiam certamente se existe adaptação curricular em favor da aprendizagem do estudante com DI nas instituições onde atuam. Todavia, 5 pessoas disseram que há acessibilidade em seus respectivos IFs. Em complemento, 4 participantes responderam o contrário disso, dizendo que em seus institutos não há.

Com isso em discussão, nota-se a discrepância nas respostas quanto aos serviços de acessibilidade e de apoio ofertados em seus institutos. Os quadros apresentados a seguir descrevem respostas de cada participante sobre cada questionamento. Neste caso as pessoas foram classificadas como “P”, sendo, por exemplo, caracterizada como: P1 (participante 1); P2 (participante 2) e, assim, sucessivamente.

QUADRO 13 - Respostas dos participantes sobre os serviços ofertados aos estudantes com DI nas instituições onde atuam –

Quais os serviços oferecidos aos estudantes com Deficiência Intelectual na instituição em que você atua?
Bianca: Acompanhamento pelo NAPNE
Almir: Equipe de servidores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituída por pedagogos e psicóloga
Enzo: Serviço social, AEE, NAPNE
Barbara: Adaptação curricular e Atendimento Educacional Especializado
Fernanda: Laboratório de pesquisas, salas adequadas de desenvolvimento, profissionais.
Enrique: Libras
Eva: Acessibilidade como: elevador, rampa, faixa para o acesso do deficiente visual
Arnaldo: AEE, Psicologia e Assistência Social
Emily: Apoio do NAPNE
Daniela: AEE
Edith: Atendimento Individualizado (Não é AEE)
Catarina: Adequação curricular, flexibilização de horário, apoio de monitores
Eleonora: Atendimento Psicopedagógico e AEE
Aldemar: AEE, Assistência estudantil, NAPNE

Dados obtidos pelo questionário online disposto durante a primeira sessão reflexiva

Os dados expostos no quadro 12 mostram que 14 pessoas expuseram suas respostas com base nos serviços oferecidos aos estudantes com DI de seus campi. Estes pautam-se tanto em recursos pedagógicos, quanto estruturais que buscam o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e de acessibilidade desses alunos.

Sobre isso, os participantes respondentes acabaram por avaliar o quanto estes serviços ofertados suprem as necessidades dos estudantes com DI, expondo as seguintes respostas:

QUADRO 14 - Respostas dos participantes sobre a competência dos serviços ofertados aos estudantes com DI

Você considera que os apoios oferecidos aos estudantes com DI suprem a demanda destes alunos?
Fernanda: Não
Aldemar: Sim
Eleonora: sem resposta
Catarina: Em termos. Ainda não temos uma Sala de Recursos Multifuncionais
Daniela: Acredito que não
Edith: Sim, tem apoio que pode suprir essas pessoas
Emily: Parcialmente
Arnaldo: Não tenha essa percepção
Eva: Não suprem, sobretudo no ensino remoto
Enrique: sem resposta
Barbara: Não totalmente
Enzo: sem resposta
Almir: sem resposta
Bianca: Acredito que nosso Campus necessite de um profissional (docente, pedagogo) especializado na educação especial. A equipe AEE tem solicitado auxílio de uma profissional de um Campus vizinho, que atende também a demanda outros Campis

Dados obtidos pelo questionário online disposto durante a primeira sessão reflexiva

Nota-se que, apesar de algumas respostas de cunho positivo (Aldemar e Edith), grande parte do retorno destes participantes acabou por trazer a informação sobre a necessidade de adequação desses serviços para um atendimento com mais vigor a esses estudantes. A P14, por exemplo, cita sobre a relevância de formação dos atendentes em torno da Educação Especial. O quadro 14, o qual vem a seguir, traz, justamente, sobre isso, a respeito das formações dos profissionais atuantes e a interferência disso sobre os estudantes.

QUADRO 15 - Respostas dos participantes sobre a interferência de suas formações no atendimento dos estudantes com DI

Você acredita que tem formação para atuar com estudantes com DI?
Bianca: Sim, pois tenho duas pós graduações em AEE e em Educação Inclusiva
Almir: Não, sou formada em um curso de bacharelado e ainda não tenho licenciatura
Enzo: Não tenho formação, tenho informações que me ajudaram ao longo da minha carreira no magistério
Barbara: Sim, pois além da minha formação básica e complementar, atuo diversos anos na área da pessoa com deficiência.
Fernanda: Tem, mas no momento não temos esses alunos na faculdade
Enrique: Não, leciono em outra instituição e me sinto inseguro
Eva: Pouca, mas percebo mudanças acontecendo em função dessas necessidades
Arnaldo: Sim. Sou licenciada em Educação Especial e realizei outros cursos na área
Emily: Sim, pois sou formada em Educação Especial, curso focado e em Pedagogia. Além da base teórica, a experiência também complementa a formação
Daniela: Não. A prática docente exige muito mais do que o simples entendimento a respeito da deficiência. É necessário conhecer o aluno, sua trajetória de escolarização anterior à Educação Profissional oferecida no IF. Me sinto totalmente leiga com relação ao assunto e me sinto frustrada em não poder oferecer uma educação que promova um desenvolvimento nesses sujeitos
Edith: Não
Catarina: Não trabalho diretamente com os alunos e sim com orientação para o trabalho com os alunos; com os coordenadores de NAPNES e professores. tenho 12 anos de atuação e sempre fiz cursos e procurei me formar para orientar da melhor forma possível
Eleonora: Sim, sou psicóloga, atuo na educação inclusiva há 20 anos, durante minha formação participei de grupo de pesquisa sobre o processo de formação de conceitos e alfabetização
Aldemar: Sim. Sou especializada na área da Educação Especial para atuar com o PAEE. Tenho formação inicial e pós graduação.

Dados obtidos pelo questionário online disposto durante a primeira sessão reflexiva

Através das respostas acima, percebe-se a discrepância das conclusões dos participantes, os quais se dividem em pessoas que se sentem preparados para atuarem com os estudantes com DI, em profissionais que não possuem formação para este atendimento e outros que não possuem este público em seu ambiente de trabalho. Em conjunção a estas informações o próximo questionamento pautou-se na formação profissional de outros atuantes nos IFs estudados, os dados encontram-se no quadro 15, o qual vem a seguir.

QUADRO 16 - Respostas dos participantes sobre as formações dos profissionais e suas atuações com os estudantes com DI

Você acredita que os profissionais atuantes na instituição possuem formação para atuarem com estudantes com DI?
Bianca: Não, muito não tem nem formação pedagógica, quanto mais formação para PAEE
Almir: Acredito que os professores com licenciatura talvez tenham alguma formação relacionada ao tema
Enzo: Recentemente o NAPNE foi criado em nosso Campus e acredito que o núcleo possa ajudar na formação dos docentes
Barbara: Creio que não
Fernanda: Acredito que sim
Enrique: Sim, os profissionais são qualificados
Eva: Pequena parte sim
Arnaldo: Penso que não. São poucos os profissionais que dedicaram seu tempo para estudar sobre o tema. Mas, temos muitos profissionais com ânimo para incluir de forma plena estes acadêmicos
Emily: Não, somente formação em suas áreas técnicas. A crença é que são alunos incapazes de aprender que o IF não é lugar para alunos com DI pois é tradicionalmente uma escola de excelência acadêmica
Daniela: Não
Edith: Sim, entretanto, são os profissionais de apoio ao ensino, como pedagogos da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e psicólogos. Dos professores atuantes no meu campus, apenas os que tem formação na área da educação estão mais abertos ao diálogo sobre a educação dessas pessoas
Catarina: Não possuem formação e não querem aprender
Eleonora: sem resposta
Aldemar: Poucos profissionais possuem formação para atuarem com estudantes com DI

Dados obtidos pelo questionário online disposto durante a primeira sessão reflexiva

Logo, para fomentar a ideia e colocá-la em prática mesmo que de forma isolada faz-se necessário a definição de papel profissional e o múltiplo apoio de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do estudante PAEE:

Não tem como o professor do AEE ficar responsável, somente ele sobre esse processo, como também não tem como NAPNE fazer, diante de que ele é um o núcleo dentro do Instituto Federal. A outra questão é de nós pensarmos que esse processo do nome do NAPNE, do professor do AEE precisa funcionar muito em conjunto com a coordenação do curso porque é ele que vai estar instrumentalizando e orientando inicialmente os seus professores que estarão naquele semestre trabalhando com seus alunos, com o aluno com deficiência. Então nós precisamos fazer com que os nossos coordenadores de curso também assumam essa responsabilidade de poder passar esse

histórico do aluno, quais são as características que esse aluno apresenta, porque as vezes nós não conseguimos de forma escrita passar realmente quais são as necessidades e as demandas desse nosso deficiente intelectual ou qualquer outro tipo de deficiência, então a responsabilização desse processo começa também com a coordenação de curso e aí nos demais membros da equipe (*dados da pesquisa, 2021*)

Tão logo, as discussões e questionamentos durante as sessões reflexivas buscaram estratégias para que esse planejamento se consolidasse por meio de avaliações, redes de apoio e articulação com profissionais externos aos IFs. A conclusão é de que, com isso em pauta, passa a ser maleável o intuito de executar o planejamento de atendimento do estudante PAEE. A defesa dos participantes também contemplou a ideia de ocorrerem reavaliações de tempo em tempo, com o intuito de repensar estratégias e recursos em favor deste processo educacional. Por meio da reanálise, torna-se possível averiguar se o estudante conseguiu alcançar as metas pré-estipuladas. Caso o contrário, entende-se a necessidade de elencar novos objetivos até que esse aluno tenha condições de acompanhar, sem precisar de rede de apoio, sem demandar um PEI específico.

Para que isso se efetive é necessário iniciar um plano de transição desde o primeiro ano do ensino médio. Por isso é crucial conhecer profundamente o estudante desde este período citado, ou seja, buscar seus interesses próprios. Por esse caminho, compreende-se quais serão seus intuítos, como será esse processo, se ele vai prestar um vestibular, se ele vai para o mercado de trabalho, se ele vai fazer o curso técnico, se ele vai necessitar do direito de uma terminalidade específica. Logo, isso demanda uma documentação, faz-se necessário registrar os dados desde o primeiro ano do ensino médio. Isso para se munir de documentação para respaldar a decisão do corpo docente e dos demais agentes escolares.

Todavia, retornamos na ideia do trabalho coletivo, na divisão de papéis e nas estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que todas essas etapas citadas não são individuais. Afinal, segundo um dos participantes:

Os professores estão zerados, eles não sabem. Ao mesmo tempo que a gente está orientando-os na questão da avaliação educacional, nós estamos também falando sobre educação inclusiva, falando sobre o AEE. Criamos 2 grupos de estudo, um de letramento em língua portuguesa e sinais e o outro de letramento matemático. Nesses dois grupos a gente tem professores da área das línguas, libras e temos no outro grupo na área de matemática, de cálculo. E aí nós estamos estudando e ao mesmo tempo elaborando o PEI. Então eu e o professor AEE estamos juntos na coordenação de elaboração do PEI. E assim muito do que vocês estão perguntando lá, a gente tem como princípio, mas ainda não vivemos. Então a certificação diferenciada, terminalidade específica, inclusive nós estamos estudando muito porque são temas muito delicados eu vejo, principalmente na educação profissional e estamos nessa construção. (*Dados da pesquisa, 2021*)

Em relação a regulamentações, segundo pesquisas atuais há cerca de 105 regulamentos que conferem a educação especial em Institutos Federais. Dentre eles, a maioria é nomeada como planejamento educacional acessível, seguido de diretrizes sobre o funcionamento dos NAPNEs. Santos (2020) traz dados números acerca disso conforme visto na figura abaixo:

FIGURA 09 - Quantitativo das Diretrizes/ Regulamentos para Educação Especial nos IF

Região do País / Quantidade de IFs	Total de documentos (105)
Funcionamento dos NAPNEs	36
Educação Inclusiva	14
Terminalidade Específica	01
Núcleo de Tecnologia Assistiva	04
Atendimento Educacional Especializado	08
Documentos usados para o planejamento	42

Fonte: Rodrigues Santos, 2020.

Santos (2020) considera uma quantidade baixa de recursos legislativos em relação as necessidades que os campi apresentam. Isso reflete negativamente nas práticas acadêmicas. Um exemplo disso, são as legislações pautadas em ingresso via cotas.

Aqui nós seguimos o plano de cotas né, a lei de cotas, de acordo com as porcentagens. Só que assim, é um dos questionamentos que nós estamos trazendo para o campi agora né, como NAPNE institucional, eu estou na coordenação do NAPNE, é que a cota para pessoa com deficiência na nossa instituição sempre está atrelada a outra cota. Então, não entra pessoa só por ser deficiente, ela tem que ser deficiente e estar na escola pública. Ser deficiente e negro. Tem que ser deficiente e mais alguma coisa. Não só a questão da deficiência. Isso é algo que tem nos incomodado. Nós que discutimos a questão da pessoa com deficiência, tem nos incomodado. E aí, estamos nos articulando para ver se há como modificar isso. (Dados da pesquisa, 2021)

Mendes (2017) considera isso um tanto controverso, uma vez que a disponibilidade de educação básica por parte das instituições públicas não é recente. Assim, não é algo que se pode generalizar pelo tamanho de nossa nação, o número de IFs juntamente aos seus campi. Essas são estimativas dispostas em estudos atuais, como o de Josiane Reis (2019), a qual aborda sobre as formações continuadas de professores junto ao contexto legal, e o Marcelo Heeren (2019) e de Marta Silva (2019), que apresentam sobre a autonomia dos IFs frente as fontes legislativas do novo ensino médio.

Cabe aqui ressaltar a discrepância entre meios legais e prática, uma vez que grande parte das informações ainda não estão em pautas nas formações continuadas, bem como nas informações que chegam até os profissionais atuantes. Isso pode-se estender quando o assunto se pauta a acessibilidade curricular. Uma vez que, a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, aponta no artigo 3º que:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais [...]. (BRASIL, 2015)

Porém, uma das participantes do estudo destacou-se o quanto isso se dissemina na prática e se torna um tanto controverso pelo fato da falta de definição de papéis sobre quem será o responsável pela acessibilidade curricular.

Penso que o professor do atendimento educacional especializado ele vai ser um suporte para os demais profissionais né, para adaptação curricular, para estratégias metodológicas, para construção desse processo, mas, os demais profissionais da área da educação, os profissionais das disciplinas que são os responsáveis por cada um dos conhecimentos que serão desenvolvidos com esses alunos. Então é importante que nós possamos pensar isso de forma multidisciplinar mas, não entregando essa responsabilização para o professor do AEE, porque, quem domina o conteúdo é o professor da disciplina, então por exemplo, no nosso campis, nós trabalhamos com várias disciplinas do agronegócio, da Agronomia, foge totalmente da minha formação enquanto pedagoga, eu vou estar ajudando na questão das estratégias metodológicas e na melhor forma de compreender esse sujeito com deficiência. Então, acho que essa preocupação aí de nós termos um profissional da área da educação especial. (Dados da pesquisa, 2021)

Logo, percebe-se o anseio da participante, a qual sensibilizou outros três, que compartilharam da ideia sobre o quanto é fundamental esse tipo de discussão, uma vez que é o profissional com formações pautadas na educação especial quem vai se afeiçoar sobre assuntos ligados às deficiências, sobre as capacidades e potencialidades de cada um dos sujeitos. Todavia, por vezes, não dominará assuntos específicos da disciplina. Assim, talvez a adaptação curricular junto a construção do PEI não seja condição única e não deve ficar somente sobre responsabilidade de um único sujeito. Essa reflexão é relevante para a consolidação das políticas afirmativas e o atendimento da pessoa com deficiência.

5.1.3 CERTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI

Em pauta sobre as adaptações curriculares, considera-se relevante mencionar sobre Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, a qual aponta como alternativa de adequações o encerramento de curso e a terminalidade específica. Esta foi prevista desde de 1996, quando na LDB nº 9.394 transcreveu-se a respeito da finalização no ensino fundamental. Todavia foi a CNE/CEB nº 2 (2001) que desmembrou sobre as informações, expondo no artigo 16:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da 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. (CNE/CEB nº 2, 2001)

Destaca-se que esta determinação ficou limitada ao ensino fundamental por um longo período. Todavia, houve a solicitação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que este direito atingisse cursos técnicos. O pedido adveio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). A petição foi aprovada e também homologada apenas no ano de 2013 através da Resolução CNE/CEB Nº 2/2013. Com isso, a honraria estendeu-se para outros níveis educacionais.

Após cinco anos, em 2018, surgiram invocações do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense (IFC-campus Blumenau), os quais buscaram a direito da certificação diferenciada em cursos técnicos junto a protocolos específicos, com o intuito de acrescentar outras situações ligadas à aprendizagem e não somente alunos público alvo da educação especial.

O Parecer foi homologado em 2019 (Parecer CNE/CEB Nº 5/2019) e descreve, sob apoio da Lei nº 12.764/2012 e do Decreto nº 5296/04, que os estudantes a serem contemplados pela certificação diferenciada são: “a) Deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla; b) Transtorno do espectro autista; c) Transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortográfica, déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição que imponha alguma dificuldade de aprendizagem.”

Para Delou (2020) e Oliveira (2020):

A proposta é louvável, na medida em que considera a necessidade de realizar um planejamento e acompanhamento individualizado do processo educacional do estudante público da EE, registrando e reconhecendo o seu desenvolvimento escolar

efetivo. Contudo, conferir certificação de curso técnico e profissional a estudantes que, mesmo com a realização de adaptações razoáveis, não conseguiram desenvolver habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional pode implicar outras dificuldades na continuidade do processo educacional do discente e/ou em sua atuação profissional, assim como questões de responsabilidade jurídica frente aos órgãos de reconhecimento profissional. (DELOU; OLIVEIRA, 2020)

Logo, a visão preocupante sobre o Parecer citado paira sobre o processo de transição deste estudante, ou seja, nas próximas fases após o processo educacional, mais precisamente na prática profissional e as habilidades exigidas para seu desenvolvimento. Todavia, há outra preocupação, em contrapartida a anterior, a qual questiona sobre a inexistência deste tipo de conclusão de curso e o quanto isso impactaria negativamente sobre a vida dos estudantes público alvo da educação especial, que poderiam ficar muito tempo no mesmo nível educacional. Logo, Delou e Oliveira (2020) complementam o questionamento: “Deverão ser reprovados em razão de não conseguirem desenvolver as competências previstas para a etapa em questão? Será implementada uma nova modalidade de curso, que responda à previsão da LBI (BRASIL, 2015a) de “aprendizado ao longo de toda a vida”, para esses estudantes?”. (DELOU, 2020).

Porém, mesmo com tamanhas discrepâncias e buscas por um caminho mais ameno e inclusivo, leis brasileiras, citadas ao decorrer desta dissertação, apontam sobre a inclusão, mas não a garantem na prática. Para Gillies (2012) e Redig (2014) faz-se necessário um caminho planejado sobre o processo de transição do sistema educacional para o do trabalho ou, mesmo, para a vida adulta. Isso demonstra a necessidade das próprias instituições se programarem, se organizarem para o recebimento das pessoas público alvo da educação especial. Logo, inclui o fato de abrirem diferentes oportunidades, oferecerem suportes e acolherem os novos profissionais, buscando compreender que a formação vai além do âmbito escolar. (COMIN, LINCOLN, 2012)

Assim, para fomentar este processo, torna-se irrelevante olhar apenas para as habilidades ou inabilidades dos estudantes, mas o outro lado, seja a empresa e/ou a instituição de ensino precisa adaptar-se, analisar suas instalações, estruturar-se para que o ambiente se torne apto para essas pessoas. Com isso em questão, uma das participantes da pesquisa coloca:

O que agora impede da pessoa com deficiência ter uma autonomia melhor, ter uma qualidade de vida melhor, ter uma participação melhor no mercado de trabalho, são as oportunidades e os espaços que não realmente dão a eles essas condições e estão preparados. Agora é o inverso, as deficiências, elas estão nas outras pessoas e nos espaços, e trabalhar isso pra que a pessoa consiga entender no processo formativo é como o *(nome de um dos participantes)* disse né, oferece um curso, oferece uma *live*, oferece isso, oferece aquilo, oferece um espaço de discussão no encontro pedagógico

e a gente fica triste porque eu escutei no nosso encontro pedagógico do semestre anterior onde a gente trouxe alguém para falar sobre uma questão que era para trabalhar com os nossos alunos que tem paralisia cerebral que eles trabalhassem a questão do ritmo deles pelo comprometimento da paralisia cerebral que eles têm, da deficiência física e uma pessoa simplesmente colocou no chat assim: Sim, mas diga aí eu vou fazer o quê com este aluno? Gente, olha a pergunta: Eu vou fazer o quê com este aluno? Poxa, você vai fazer o quê com os demais alunos também, se você pergunta isso pra esse aluno, você também tem que fazer essa pergunta pros demais alunos, porque essa é uma resposta que só você pode responder a si mesmo. (Fonte da pesquisa, 2021)

A prática de finalização de curso e suporte ao aluno PAEE do instituto da participante em questão, divide opiniões e ocorre de forma não padronizada. Logo, por vezes, a barreira atitudinal é uma das questões que mais impactam o processo de escolarização destes estudantes. Somado a isso, tem-se a instabilidade de instalações e de seus atuantes, os quais estão previstos em legislações brasileiras. Outro participante, também indignado com a desorganização de planejamentos para o ensino e conclusão de curso dos alunos aponta sobre a instabilidade das funções e traz sobre a relevância do papel do professor de AEE neste caso:

Chega um faz por um tempo depois ele sai, passa ali mais um tempo parado, depois pra iniciar de novo, ou seja, tá sempre iniciando, não tem algo contínuo. Então eu acredito que o professor de AEE ele não vai ser o salva-vidas da instituição como alguns anseiam a chegada dele pensando nisso né, que ele vai salvar e socorrer todo mundo. Mas, eu acredito que ele vai ser uma agente que vai começar a fazer um trabalho mais próximo do docente, da sala regular e que isso pode, lógico não vai ser 100% também porque que ser humano é ser humano mas que isso vai começar a fazer com que esse docente entenda que o trabalho não é um trabalho individual precisa ser um trabalho coletivo mas que cada um precisa assumir sua responsabilidade. Então ele é responsável pela parte dele do conhecimento mas ele pode ter um apoio com o docente de AEE, com o setor pedagógico, com o setor de saúde pra que aquele aluno permaneça dentro da instituição com qualidade, então eu acredito que o docente de AEE, não na perspectiva de salva-vidas mas na perspectiva de um profissional que vai contribuir significativamente nesse sentido das ações é fundamental, fundamental em todos os processos principalmente nos processos de dialogar em algumas situações. (Fonte da pesquisa, 2021)

Outro participante traz uma opção, a qual, para ele, pudesse ser uma solução para essa problemática. A defesa é de que o NAPNE poderia ser o responsável pela recepção de todas as funções dentro do instituto, se colocando como peso maior, mesmo enquanto núcleo. O participante traz a proposta do NAPNE assumir a função em dialogar, propor, dividir os papéis para que a instrumentalização, acessibilidade, estruturação ocorram de forma efetiva. E como forma de dar legitimidade no processo, o AEE entraria como corresponsável.

Com as defesas e discussões em pauta, torna-se relevante apontar o que um dos participantes trouxe como forma de olhar mais para as habilidades individuais do estudante PAEE, em prol de fomentar sua terminalidade específica e prepará-lo para o mundo do trabalho.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi um estudo de caráter colaborativo, teve como intuito responder os seguintes questionamentos empíricos: como as instituições da Rede Profissional Tecnológica estão se organizando para garantir a permanência, participação e aprendizagem do estudante com DI? Quais serviços e recursos de acessibilidade estão disponíveis e como tem sido feita a articulação para eliminar as barreiras e promover a inclusão plena? Estes tiveram como respostas a construção de planejamentos baseados no Plano Educacional Especializado, que apesar de se diferenciarem do original visto, por exemplo, nos Estados Unidos, têm como proposta visualizar os recursos disponíveis para promover a aprendizagem do aluno com DI; ambientes alternativos, como a plataforma *Moodle*; adequação curricular; flexibilização de horário; apoio de monitores; atendimento educacional especializado; Laboratório de pesquisas, salas adequadas de desenvolvimento, profissionais; libras; acessibilidade como elevador, rampa, faixa para o acesso do deficiente visual; psicologia; assistência social; atendimentos psicopedagógicos; e apoio do NAPNE.

O terceiro questionamento foi: como os profissionais atuantes avaliam esse processo nesse contexto? Alguns participantes apontaram sobre a necessidade de um profissional especializado na educação especial, o qual ainda é inexistente ou escasso em alguns campi. Isso, pois nem todos os profissionais atuantes estão aptos para realizarem atendimentos aos estudantes com DI. Há a percepção de falta de formação acadêmica e um despreparo na atuação de alguns colaboradores. Os destaques foram de que são poucos os profissionais que dedicam seu tempo para estudar sobre o tema relacionado aos atendimentos aos estudantes PAEE. Um dos destaques visto através do presente estudo foi sobre a crença advinda de alguns profissionais dos IFs de que os estudantes com DI são alunos incapazes de aprender, que o IF não é lugar para estes alunos, pois é tradicionalmente uma escola de excelência acadêmica.

Por se tratar de sessões reflexivas, grandes foram as contribuições de todos os participantes, uma vez que suas falas nos levaram a reflexões sobre as práticas dos IFs mais precisamente no contexto inclusivo. Vale ressaltar que, de forma natural, houveram divergências de opiniões e contextos, mas através da análise dos dados apresentados foi possível articular as falas com pesquisadores sobre os temas. É válido ressaltar que o problema da presente pesquisa se pautou no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual e o objetivo foi analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional. Especificamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos

Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto à sua permanência; mapear as opiniões e avaliações dos profissionais educacionais atuantes nos Institutos Federais sobre como deveria ocorrer atendimento de alunos com Deficiência Intelectual nos Institutos Federais estudados.

Em uma das sessões foi possível averiguar, por exemplo, duas situações e ambas baseadas em fatores éticos. Por um lado, houveram pessoas que apontaram que por não terem profissionais aptos e divisão clara de papéis dentro do instituto não se comprometem em desenvolver um PEI. As falas desses indivíduos mostram tamanho desconforto, uma vez que não querem fazer algo que não seja de sua competência técnica. Pensemos o quanto há questões morais e éticas envolvidas nessas posições. Por outro lado, houveram os participantes que queriam, de alguma forma, esboçar um planejamento próprio para cada estudante PAEE, independentemente deste se adentrar na concepção de um PEI.

Além disso, um dos pontos que mais fomentaram as discussões foi o real papel do NAPNE, o qual é de caráter organizativo, mas que não consegue suprir todas as demandas de apoio e acessibilidade diária junto aos docentes por não ter a função especificamente definida.

Com as discussões foi possível averiguar a real necessidade de se fazer algum tipo de planejamento, afinal os estudantes com deficiência intelectual que foram apresentados nos relatos precisam de acessibilidade curricular. Logo, é preciso um plano, algum tipo de planejamento, algum tipo de oferta de serviço para esse estudante. Justifica-se esta demanda, pois ele não pode ser prejudicado pela lentidão da administração pública. Logo, pensando neste quesito de organização e planejamento reflete-se a quem está imposta a competência de elaborar um PEI. A resposta é: de uma equipe de profissionais, assim ela não é só do professor de educação especial, ela não é só do professor da disciplina, ela não é só do coordenador do NAPNE, incluindo a participação do estudante e dos familiares.

Assim, a competência sobre um ensino, sobre o conteúdo do professor da disciplina, a competência e o saber sobre que adaptações, que recursos, que estratégias podem favorecer o ensino da pessoa com deficiência é do professor da educação especial, mas todo o processo que fomenta isso acaba por envolver outros agentes educacionais.

Entre as lacunas identificadas nas falas dos participantes estão: ausência da padronização a respeito dos cargos responsáveis pelo planejamento e construção do PEI; déficit da presença de especialistas da área da educação especial para atendimentos dos alunos PAEE e para implementação da acessibilidade necessária no dia a dia da sala de aula; suporte ativo

para a imposição do plano de transição na prática; alta de evasão de estudantes com DI do processo de escolarização.

De forma geral, notou-se a relevância de um planejamento mais fundamentado sobre este processo, estruturado através de olhares individualizados sobre cada aluno, da adequação curricular de acordo com suas necessidades e da definição clara sobre os papéis do atuantes nos IFs de forma regulamentada, através de política aptas para a Educação Especial.

A pesquisa atendeu aos objetivos apontados de compreender a escolarização do estudante com DI, no contexto da educação profissional tecnológica, através dos olhares de profissionais atuantes nos IFs. Como esperado de um estudo colaborativo, possibilitou a troca de informações e o entendimento de tópicos sobre este processo, como a acessibilidade na prática, os recursos disponíveis e as falhas presentes nestas instituições.

O estudo encontrou como obstáculos a escassez de respostas que continham alternativas para melhor definição de papéis de cada profissional atuante nos IFs e caminhos que favorecem a construção de planos educacionais de caráter individualizados visando as particularidades de cada estudante e não, apenas, destacando os serviços e recursos que os campi oferecem.

Para estudos posteriores, propõe-se o aprofundamento em questionamentos relacionados à importância de se dar voz ao sujeito para que ele se coloque e discuta aquilo que se tem pensado. Assim, uma perspectiva de pesquisa futura poderia analisar esses processos na perspectiva do próprio sujeito.

7.0 REFERÊNCIAS

ALLES, ELISIANE PERUFO. **Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual.** Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68861/R%20-%20D%20-%20ELISIANE%20PERUFO%20ALLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: novembro de 2021.

ALMEIDA, Lirane Elize Defante Ferreto de, BORGES, Horaidés Defant de Souza. **Formação para professores da educação especial: uma experiência no programa de desenvolvimento educacional no Paraná.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edespecial_artigo_horaidés_defant_de_souza_borges.pdf. Acesso em: Ago 2020.

AMANDO, A.; MCBRIDE, M. **Increasing Person-centered thinking: improving the quality of prson-centered planning: a manual for person-centered planning facilitators.** Minneapolis, Minessota: University of Minessota, Institute on Community Integration, 2001.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial - desafios em face da inclusão. In: A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.** Campinas: Alínea, 2005.

ANTUNES, Katiúscia C. V.; GLAT, Rosana; MARIN, Márcia. **Formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf. Acesso em: abril 2022.

ARAÚJO, E. A. C. **Deficiência Mental, suporte comunitário e transição para o trabalho.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento.** Washington, DC: AAIDD, 2010.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo, v.35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOSA, Rogério J. **Atlas T.I. Apostila de treinamento.** Disponível em: http://www2.unicentro.br/lmqqa/files/2016/05/docslide.com.br_apostila-atlasti-50.pdf. Acesso em: Set 2020.

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.** Dissertação mestrado – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

BRASIL, **Lei nº 8.069**: Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. (2008a). **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. Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05/2009**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009b.

BRASIL, MEC. (2006). **Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Disponível em: Acesso: dez 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994b.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 5/2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2019-pdf/118421-pceb005-19/file>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de 27/12/94. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 de dezembro de 1994. Seção 1, p. 20767.

BRASIL. Ministério da Educação. (**RESOLUÇÃO CONSUP 060/2016**). Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/3064-resolu%C3%A7%C3%A3o-do-consup-n%C2%BA-60-2016-regulamento-de-ap-espec%C3%ADfica> Acesso em: 29 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 de Julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Superior Nº 55/2017**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/documentos-normativos/arquivos/resolucao-no-55-2017.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Brasília, 31 jan. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c. Disponível em: Acessado em: 10 de junho de 2020.

BRASIL, Presidência Da República. **Lei 12.764/2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Acesso em: mar. 2020.

BRUM, Maísa Helena; SILVA, Eliseu Alves da. **A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada**. Disponível em: Acesso em: outubro 2021.

CARNEVALLI, José Carlos et al. **Certificado Específico do SENAI-SP: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional**. Reti - Revista de Educação, Tecnologia e Inovação, São Paulo, v. 1, n. 0, p.52-61, ago. 2014.

CARVALHO, Ana Cristina de; MASCARO; A. A. A. D C.; REDIG, A. G. **Formação docente para suporte à inclusão social de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACA O/199-2011.pdf>. Acesso em: Ago 2020.

CARVALHO, Tamires Pereira; VITALIANO, Célia Regina. **A pesquisa colaborativa como método no contexto da educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/resumo/aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20humano/a%20pesquisa%20colaborativa%20como%20metodo%20no%20contexto%20da%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: setembro de 2021.

COMIN, B. C.; LINCOLN, L. E. S. C. A pessoa com Síndrome de Down e o mercado de trabalho. In: COSTA, M. P. R. **A pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Carlos: Pedro, João Editores, 2012. p. 59-78.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**.

Disponível em:

https://www.academia.edu/24963419/a_inclus%C3%A3o_de_alunos_com_necessidades_educacionais_especiais_em_classes_comuns_avalia%C3%87%C3%A3o_do_rendimento_acad%C3%8Amico. Acesso em: março de 2022.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama**. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>. Acesso em: setembro 2021.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale II: Southern Illinois University Press, 2004.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social, *In: Lutas Sociais*. São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios Vilaronga. **O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em abril de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. (2015). **Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror**. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 808 - 826.

GILLIES, J. University Graduates with a disability: the transition to the workforce. **Disability Studies Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 2012.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. **O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 10. março de 2019.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008.

HOLANDA, Francisca Maria Peres De; Silva, CHRISTIANE, Klline De Lacerda. **Estratégias utilizadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado – AEE.** Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/bra/27.%20Christiane%20Klline-Francisca%20Maria%20Portela%20TC.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2021.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos.** *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** In: Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5., Curitiba, 2004. Anais. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004. v.1. p.1-15.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IFES. **Resolução Conselho Superior do nº 55/2017.** Institui procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com necessidades específicas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20e%20acompanhamento_e_certificacao_de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

LACERDA, C. B. F., MENDES, E. G. (2016). **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica. Relatório Final.** São Carlos: INEP.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011.

LOPES, M.C.S.; SILVA, A. ALVES; J. PAÇO, E. **Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE.** *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Espanha, v. Extr., n. 07, 2017.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-Duffy, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. e SNELL, M. E. (2002). **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica.** The ESpecialist, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (Orgs.). In: **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p.105-124.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. (2000). **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental.** Disponível em: Acesso em: julho de 2021.

MENDES, E.; 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, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MENDES, KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA. **Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros.** Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2021

MIURA K., Ikeda M., MATSUBARA A., SONG X.-J., ITO M., Asano K., et al. (2010). **OsSPL14 promotes panicle branching and higher grain productivity** in rice. Nat. Genet. 42, 545–550.10.1038/ng.592.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90257/moscardini_sf_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: fevereiro de 2022.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4ª ed. Rev. Ament. São Paulo: Parábola, p. 153-173, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

OLIVEIRA, A. A. S; VALENTIM, F. O. D; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. **Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios**. Disponível em: <file:///C:/Users/Th%C3%A1lita/Downloads/4058-Texto%20do%20artigo-9166-1-10-20130806.pdf>. Acesso em: abril 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf> Acesso em: novembro de 2021.

PEBMED. **CID-11: Classificação passa a valer em 2022**. Disponível em: https://pebmed.com.br/cid-11-classificacao-passa-a-valer-em-2022/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext. Acesso em: janeiro de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas**. Relatório PROCiência, Rio de Janeiro, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, vol. 18, núm. 35, enero-abril, 2012, pp. 193-208. Universidade de Brasília Brasília, Brasil.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

RAITZ, Tânia Regina; TRENTIN, Valéria Becher. **Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158892015/html/index.html>. Acesso em: Jun 2020.

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa C. S. **Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral**. Fed. Nac. das Apaes- Fenapaes Brasília/DF v.1 nº 9 P. 44 - 56 jan./jun.2018.

REIS, Josiane Amaral Gois. **Um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente**. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1141>. Acesso em: janeiro de 2022.

RIBEIRO, D. K., FRIEDRICH, D. B. DE C., DE CASTRO, E. A. B., CARBOGIM, F. DA C., PACHECO, Z. M. L., BAHIA, M. T. R., LIMA, A. K. N., SOUZA, L. C., MATOS, L. R., DE OLIVEIRA, E. M., SILVA, W. ÁVILA DE O., MAGALHÃES, L. C., DA SILVA, J. A. T. ÁLVARES, & FRANCO, E. C. D. (2019). **Educação Permanente em Saúde: relato de experiência do desenvolvimento de questionário avaliativo online**. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(18), e1644. <https://doi.org/10.25248/reas.e1644.2019>.

ROCHA, Vânia Meneguini. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016.

RODOVALHO, S. **A finalidade da educação para portadores de deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial – (Educação do indivíduo Especial)). – Universidade Federal de São Carlos – Orientador. 2009.

RODRIGUES, O.M.P.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. il.

ROSA, V.F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf Acesso em: maio 2021.

SANTOS, C. L. B. dos. **A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse?** Anais do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, GO, 2011.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. (2020). **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros**. Disponível em: Acesso em: novembro de 2021.

SANTOS, Maria Rivinotti da; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos dos. **A inclusão e suas divergências: uma visão muito mais política do que pedagógica**. Disponível em: www.fsj.edu.br. Acesso em: julho de 2020.

SILVA, Rivânia de Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência no instituto federal da Paraíba a partir da implementação da ação TEC NEP**. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/19953/1/RivaniaDeSousaSilva_DISSERT.pdf Acesso em: janeiro de 2022.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. . **Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, 2020.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Cap. III, As múltiplas faces da pesquisa sobre produção de sentidos no cotidiano. p. 38-59. ISBN: 978-85-7982-046-5. Available from SciELO Books.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

TANNÚS -VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** São Carlos: UFScar, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Individual education plan used in special education: Official proposals adopted by Italy, France, United States, and Spain.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2018, vol.23. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 24 de julho de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.

UNESCO, **Declaração de Salamanca.** Brasília: CORDE, 1994.

UPIAS: **The Union of the Physically Impaired Against Segregation.** Fundamental principles of disability. London: UPIAS, 1976.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; OLIVEIRA, G. P.; GIL, M. S. A. **A educação especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental.** In: 161 COSTA, M. P. R. (Org.). **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: EDUFScar, 2009, p. 11-27.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R. ; SANTOS, J. R. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial.** *Revista Brasileira De Educação Especial*, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da _____, informo que o projeto de pesquisa intitulado *Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual no Contexto Profissional Tecnológico* apresentado pelo (a) pesquisador (a), Thálita Juliana Boni de Mendonça e que tem como objetivo principal analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assinatura: _____

(representante legal)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE 2

ESSAS INFORMAÇÕES SERÃO INCORPORADAS A SEÇÃO I DO QUESTIONÁRIO ONLINE ELABORADO NO GOOGLE FORMULÁRIO.
UMA CÓPIA ASSINADA SERÁ ENVIADA PELA PESQUISADORA POR EMAIL.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA”**, que faz parte da dissertação de mestrado sob responsabilidade da pesquisadora Thálita Juliana Boni de Mendonça, orientada pela Prof.^a Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo principal “analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional”. Especificamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto à sua permanência; mapear as opiniões e avaliações dos profissionais educacionais atuantes nos Institutos Federais sobre como deveria ocorrer atendimento de alunos com Deficiência Intelectual nos Institutos Federais estudados;

Pensamos que essa pesquisa pode favorecer a discussão sobre a escolarização dos estudantes com DI e o trabalho realizado na educação profissional, responsáveis diretamente e indiretamente por esses estudantes. Acreditamos que os dados obtidos serão pertinentes para conhecer elementos significativos da escolarização, apoios, recursos e serviços para público da Educação Especial na Rede Profissional Tecnológica. Assim, a investigação poderá oferecer contribuições empíricas para a formulação de novas ações para a formação ao estudante da Educação Especial.

Você foi selecionado por que atende aos critérios de seleção de participantes da instituição onde a pesquisa será realizada, quais sejam: representante do NAPNE, da Coordenadoria Socio pedagógica/ Equipe Multidisciplinar, docente da Educação Especial e/ou AEE; coordenador do curso e demais servidores de instituições que possuem estudantes com DI matriculados nos anos finais de escolarização.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A sua recusa na participação não trará prejuízo nenhum à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino a qual você trabalha.

Será garantido a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. Por ser uma coleta online, sem previsão de custos para participação, não são previstos ressarcimentos pela inexistência de despesas. Os sujeitos terão garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Como benefícios espera-se com essa pesquisa, contribuir na construção coletiva de recursos que auxiliem no processo de inclusão de alunos PAEE do Instituto Federal.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de questionário aplicado via google formulário em momento único, que terão a proposta de obter identificação dos participantes, entendimento inicial sobre a permanência e certificação do estudante com deficiência intelectual

Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos artigos científicos, capítulos de livros.

Você receberá a via deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora via e-mail, assinada pela pesquisadora e rubricada nas demais páginas. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, risco e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

SIM ()

NÃO TENHO INTERESSE ()

NÃO, PRECISO DE MAIS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA ()

São Carlos, ____ de _____ de 2021

Pesquisador responsável

Nome: Thálita Juliana Boni de Mendonça

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – São Carlos-SP

Telefone: XXXXX

E-mail: thalitaboni@yahoo.com.br

Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituição: Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Carlos / Docente colaborador - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum - São Carlos/ Docente colaborador - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Local e data: _____

Thálita Juliana Boni de Mendonça

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE 03

GF: APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES, CONTEXTUALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, DOS ESTUDANTES E DOS SERVIÇOS E RECURSOS DISPONÍVEIS PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DI

INSTRUMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 01

Nome completo

Você se enquadra em alguma dessas deficiências?

Marque todas que se aplicam.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (Caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.)

SURDEZ (Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)

DEFICIÊNCIA AUDITIVA (Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.)

CEGUEIRA (Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa.)

BAIXA VISÃO (Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.)

DEFICIÊNCIA FÍSICA (Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.)

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (Deficiência múltipla: conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou de comportamento social. Nesta condição, uma deficiência inicial é geradora de outras deficiências secundárias. Ou seja, o somatório dessas alterações não caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.)

SURDOCEGUEIRA (É uma condição com características próprias que deve ser considerada como deficiência única. Não se trata apenas da mera somatória entre dois tipos de deficiência. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.)

AUTISMO OU OUTRO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (São aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, pessoas com autismo, síndromes de Rett e de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.)

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.)

Não se aplica

Você necessita de acessibilidade? Se sim, descreva qual.

Instituição:

Marcar apenas uma alternativa

Outro:

Instituto Federal Catarinense

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

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do do Sul de Minas Gerais

Instituto Federal de São Paulo

Instituto Federal do Sertão Pernambuco

Qual cidade e estado do seu campus?

Cargo na instituição

Docente EBTT

Assistente Social

Fisioterapeuta

Fonoaudiólogo

Pedagogo

Psicólogo

Técnico em Assuntos Educacionais

Terapeuta Ocupacional Escolar

Outro:

Qual a sua escolaridade?

Ensino Superior – Bacharelado

Ensino Superior – Licenciatura

Ensino Superior – Tecnológico

Curso de mais alta titulação

Doutorado

Mestrado

Especialização

Não possuo

Tempo de conclusão do primeiro curso de Formação Inicial (primeira graduação)?

Até 2 anos

Há mais de 2 anos e menos de 5 anos

Há mais de 6 e menos de 10 anos

Há mais de 10 anos e menos de 15 anos

Há mais de 15 anos

Não se aplica

Curso em andamento

O curso de formação inicial contemplou conteúdos da Educação Especial?

Não
Sim, em 1 disciplina
Sim, em 2 disciplinas
Sim, em 3 ou mais disciplinas
Não se aplica

Se sim, especifique o tema:

Deficiência Intelectual
Surdez
Cegueira
Deficiência Múltipla (antes de assinalar veja a definição no manual)
Deficiência Física
Deficiência Auditiva
Baixa Visão
Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento
Surdo Cegueira
Altas Habilidades ou Superdotação
Não se aplica
Não me recordo

Curso(s) realizado(s) nos últimos anos

Educação Inclusiva
Educação Especial
Outros
Não Possuo

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

20 Horas
40 horas
Dedicação exclusiva

Quais Tecnologias de Informação e Comunicação abaixo você possui em sua casa?

Celular
Smartphone
Telefone fixo
Computador
Notebook
Tablet
Televisão
Não sei / Não quero responder
Outro:

Você está realizando "home office"?

Sim
Não
Parcialmente

Contextualização sobre o tema

Você já teve contato com estudantes com Deficiência Intelectual?

Sim

Não
Talvez

Em sua instituição há quantos estudantes com Deficiência Intelectual?

Quais os serviços oferecidos aos estudantes com Deficiência Intelectual na instituição em que você atua?

Você considera que existem que os apoios em relação aos estudantes com DI suprem a demanda dos estudantes?

Você acredita que tem formação para atuar com estudantes com DI? Escreva sobre:

Você acredita que os profissionais atuantes na instituição possuem formação para atuarem com estudantes com DI? Escreva sobre:

Você considera que a formação profissional é o suficiente para que o aluno com DI atue no mundo de trabalho?

Você considera que a formação e os estágios oferecidos pelo instituto em que você atua são o suficiente para o ingresso do estudante com DI no mundo do trabalho?

Os materiais, estratégias, instrumentos e a avaliação são adequados para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI neste instituto onde você atua?

Há formulação de Plano Educacional Individualizado na instituição onde você atua?

Sim
Não
Talvez

Existe acessibilidade curricular em prol do processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI neste instituto onde você atua?

Sim
Não
Talvez

O que falta para ocorrer a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI na instituição onde você atua?

APÊNDICE 04

GF: DISCUSSÃO SOBRE INGRESSO DO ALUNO E AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

INSTRUMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 02

LBI (2015) para os processos seletivos

Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da Deficiência Intelectual.

Instituto Federal Catarinense

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

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do do Sul de Minas Gerais

Instituto Federal de São Paulo

Instituto Federal do Sertão Pernambuco

Outro:

Nome:

Sua instituição adota os requisitos da LBI (2015) para os processos seletivos "Art.30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas" (Sim; Não; Não sei responder):

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

APÊNDICE 05

GF: DISCUSSÃO SOBRE PEI E APRESENTAÇÃO DE CASOS DE ENSINO

INSTRUMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 03

E-mail

Nome Completo (os nomes na pesquisa serão fictícios)

Cidade

PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEI)

(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Você participa da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para este estudante PAEE?

Sim

Não

Existe, mas não possui documentação

Não se aplica

Não sei o que é PEI

Qual a periodicidade da elaboração e reelaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)?

Anual

Semestral

Bimestral

Mensal

Cada fim de etapa de ensino

Quando alguém solicita

Não existe PEI

Outra

Não se aplica

DA EQUIPE DOCENTE, quem participa das elaborações/reelaborações do plano educacional individualizado (PEI)?

Outro professor de Ensino Médio Integrado

Outro professor de Educação de Jovens e Adultos

Outro professor que ministra aulas no Ensino Superior

Professor de Educação Especial

Professor de Libras

Não sei

Não existe

Outro:

Da EQUIPE DE GESTÃO, quem participa das elaborações/reelaborações do plano educacional individualizado (PEI)?

Coordenador do Curso
Diretor do Campus
Direção Acadêmica
Coordenador do CSP
Coordenador do NAPNE
Não sei
Não existe PEI
Outro

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR, quem participa das elaborações/reelaborações do plano educacional individualizado (PEI)?

Assistente social
Psicólogo Escolar
Técnico em Assuntos Educacionais
Pedagogo
Outro profissional de dentro da escola
Outro Profissional de fora da escola
Não existe PEI
Não sei
Outro:

Da EQUIPE DE APOIO ESCOLAR, quem participa das elaborações/reelaborações do plano educacional individualizado (PEI)?

Cuidador/Atendente pessoal (Atendente pessoal e cuidador: É a pessoa, membro ou não da família, que presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência em sua vida diária.)
Guia-intérprete (Profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução, interpretação e guia para mediar a interação entre os participantes com surdo cegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação da avaliação.)
Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Profissional que realiza tradução e interpretação de língua portuguesa para libras e/ou de libras para língua portuguesa)
Instrutor de braile (Pessoa especialista em braile que pode dar suporte ou ensinar estudante cego.)
Estagiário (Estudante que realiza a prática profissional para experienciar seus conhecimentos e competências sob supervisão.)
Não sei
Não existe PEI

Selecione apenas os participantes das elaborações/reelaborações do plano educacional individualizado (PEI), FAMILIARES E RESPONSÁVEIS LEGAIS

Estudante
Família
Responsáveis legais
Não sei
Não existe PEI

O tempo para planejar o ensino individualizado para o estudante com Deficiência Intelectual

Não suficiente
Parcialmente suficiente
Suficiente
Não planeja

Não se aplica

ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO– PEI
(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Como é a participação do estudante com Deficiência Intelectual na sala de aula?

Não participa das atividades da sala

Participa apenas de algumas atividades

Participa de algumas atividades e precisa de ajuda algumas vezes

Participa de todas as atividades, mas sempre precisa de auxílio

Participa de todas as atividades, mas algumas vezes precisa de auxílio

Participa de todas as atividades e não precisa de auxílio

Não se aplica

Não sei

Existe necessidade de algum procedimento diferenciado do professor para que este estudante PAEE participe das atividades em sala?

Não

Sim, mas não frequente

Sim, na maioria das vezes

Sim, em todas as atividades

Não sei

Há diferenciações nos objetivos deste estudante PAEE?

Sim

Não

Não se aplica

Há diferenciações nos materiais e recursos didáticos deste estudante PAEE?

Há diferenciações nas formas de avaliação deste estudante PAEE?

Há diferenciações

Sim

Em parte

Não

Não se aplica

Há diferenciações nas formas de avaliação deste estudante PAEE?

Sim

Em parte

Não

Não se aplica

Há diferenciações nos conteúdos deste estudante PAEE?

Sim

Em partes

Não

Não se aplica

Há diferenciações na metodologia e didática deste estudante PAEE?

Sim

Em partes

Não

Não se aplica

Qual/Quais são as estratégias de escrita utilizada com/pelo estudante PAEE (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Escrita em Língua Portuguesa em forma cursiva

Escrita em Língua Portuguesa em tinta

Desenho

Desenho de sinais da Libras

Escrita em Língua Portuguesa em computador

Escrita em Língua Portuguesa através de escriba

Escrita em Braille através de máquina Braille

Escrita em Braille através de reglete

Pictogramas/Comunicação Alternativa

Outro

Não sei

Não se aplica

Quais são os recursos de comunicação mais utilizados nas atividades de tradução/interpretação e comunicação do estudante PAEE? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Língua Portuguesa na modalidade oral

Língua Portuguesa na modalidade escrita

Língua Portuguesa (alfabeto manual)

Língua Portuguesa (braile)

Língua Portuguesa (escrita ampliada)

Língua Portuguesa (escrita na palma da mão ou corpo)

Gestos

Pistas

Símbolos

Língua Portuguesa (Alfabeto datilológico)

Língua Portuguesa (braile tátil)

Língua Portuguesa (escrita em tinta)

Língua Portuguesa (leitura labial)

Língua Portuguesa (língua oral amplificada)

Língua Portuguesa (tablitas alfabéticas)

Libras

Libras (tátil)

Libras (em campo visual reduzido)

Comunicação Alternativa

Tadoma

Outros

Não se aplica

INFRAESTRUTURA

(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Qual a frequência que você utiliza material didático adaptado para este estudante PAEE?

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

Não sei

Não se aplica

Qual a procedência do material adaptado para este estudante PAEE?

Recursos financeiros próprios - Quando o(a) docente compra material para fabricar ou o próprio material didático adaptado.)

Hardwares e softwares didáticos (próprios para o uso específico) - Hardwares são mouse, teclados ou outro acessório adaptado que possuem uso determinados pelos fabricantes. Quanto que softwares são programas, jogos adaptados dentre outros que possuem uso determinados pelos fabricantes.

Material didático próprio para o fim (produzidos industrialmente para este fim)

Foi adaptado por mim- Quando o(a) professor de sala comum adapta um material já existente.

Foi adaptado em conjunto com o professor da educação especial

Foi adaptado pelo (a) professor (a) de Educação Especial

Foi adaptado em conjunto com o a equipe NAPNE

Foi adaptado pelo Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa

Foi adaptado em conjunto com o Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa

Foi adaptado pela equipe NAPNE

Outro

As condições de acessibilidade nas salas e do prédio da instituição são?(assinale o que se aplica)

Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais expostos

Condições de iluminação (conforto visual)

Condições de sonoridade (conforto acústico)

Mobiliário adequado às especificidades dos estudantes

Organização espacial adequada a cadeirantes

Organização espacial adequada aos estudantes surdos/com deficiência auditiva

Não existem condições de acessibilidade

Não se aplica

Outro:

A instituição possui condições de acesso ao currículo para o estudante Público-Alvo da Educação Especial? (assinale o que se aplica)

Aparelho para reprodução de vídeos

Câmeras filmadoras digitais

Câmeras fotográficas digitais

Computadores

Dicionário de Libras

Impressora Braille
Impressoras
Internet banda larga
Máquina de escrever Braille
Máquinas copiadoras/xerox
Material de consumo
Material didático acessível
Murais acessíveis aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial
Projektor de slides (data-show)
Recurso de tecnologia móvel com acesso à internet
Recursos de comunicação alternativa
Recursos de Tecnologia Assistiva
Recursos para confecção de material didático adaptado
Softwares específicos para estudantes Público-Alvo da Educação Especial
Softwares para edição de vídeos
Tela de projeção
Não se aplica

APÊNDICE 06

GF: ACESSIBILIDADE E ESTRATÉGIAS DE TRABALHO EM SALA COMUM

INSTRUMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 04

Nome Completo (os nomes na pesquisa serão fictícios)

MODOS DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Seu instituto realiza certificação diferenciada para o estudante com DI? Se sim, está regulamentada? Colocar o link se estiver regulamentado e online.

Como é a interação em sala de aula relacionada ao estudante PAEE e demais estudantes? (Assinale o que se aplica)

O estudante PAEE participa das atividades em grupo

O estudante PAEE tem amigos na sala e interage com outros adolescentes e adultos

Existem colegas que cooperam nas atividades em sala e em estratégias de tutoria de pares

O estudante PAEE tem uma boa socialização no horário de intervalo da aula

O estudante PAEE participa de eventos extra sala em horário de aula como projetos, passeios e festas

Não sei dizer

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Nas disciplinas ministradas em sua instituição, quais são os objetivos na avaliação do ensino/aprendizagem deste estudante com Deficiência Intelectual?

Identificar o que foi aprendido

Identificar as dificuldades do aluno PAEE

Planejar intervenções

Observar os resultados do trabalho realizado

Ajudar o estudante PAEE a se desenvolver, ter autonomia e se sentir seguro

Favorecer a participação nas atividades escolares do estudante PAEE

Garantir condições igualitárias de aprendizagem

Analisar o trabalho docente

Não sei dizer

Em relação a avaliação do ensino e da aprendizagem, o desempenho do estudante corresponde ao que foi traçado no plano educacional individualizado (PEI)?

Sim, totalmente

Sim, parcialmente

Não

Não sei

Em relação a avaliação do ensino e da aprendizagem, o desempenho do estudante corresponde às expectativas acadêmicas da(o) série/ano na qual ele se encontra?

Sim, totalmente

Sim, parcialmente

Não

Não sei

Quais as modificações realizadas nas avaliações escritas para este estudante PAEE? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Duração da prova

Conteúdo da prova

Auxílio de um professor de apoio

Auxílio de outro profissional

Modo como pode ser respondida as avaliações

Modo de impressão

Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita

Não se aplica

A instituição onde você atua coloca a certificação diferenciada em prática?

Sim

Não

Não sei

A frequência deste estudante nas aulas é

Diária

Pouca ausência

Muitas ausências

Fica na escola, mas não na sala de aula

Não sei dizer

Você conhece o termo Certificação Diferenciada?

Não

Sim

Parcialmente

Certificação Diferenciada

AVALIAÇÃO PESSOAL

(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Indique o grau de domínio sobre as possibilidades para realizar modificações para este estudante PAEE,

Muito alto

Alto

Regular

Baixo

Muito baixo

Nenhum

Indique o acesso a materiais e equipamentos para realizar modificação do recurso para este aluno.

Muito alto

Alto

Regular

Baixo

Muito baixo

Nenhum

Indique grau de conhecimento sobre as necessidades deste estudante PAEE.

Muito alto

Alto

Regular

Baixo

Muito baixo

Nenhum

Indique o grau de conhecimento sobre as estratégias e procedimentos adequados ao ensino para este aluno PAEE

Muito alto

Alto

Regular

Baixo

Muito baixo

Nenhum

Você sente necessidades formativas para sua atuação com este estudante PAEE? Se sim, sobre quais temas? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Adaptação curricular e de material

Especificidades dos estudantes PAEE

Normas de acessibilidade física

Trabalho Colaborativo

Fundamentos teóricos metodológicos

Principais dificuldades para o ensino do estudante

Legislação sobre o estudante PAEE e a inclusão escolar

Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento

Surdez

Cegueira

Deficiência múltipla

Deficiência Intelectual

Deficiência Física

Deficiência Auditiva

Baixa visão

Altas Habilidades/ SUPERDOTAÇÃO

Sobre leis, documentos legais de âmbito federal, estadual e/ou municipal

Não se aplica

Outra

Essas formações deveriam acontecer: (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Com disponibilização de material didático para consulta
Com experiência prática na escola e na sala de aula
Deveriam ter sido trabalhadas na minha formação inicial
Em orientações de profissionais na área
Em trabalho conjunto com o professor de Educação Especial
Em trabalho de pesquisa individual do docente
No mestrado
No doutorado
Em cursos de especialização
Em cursos de aperfeiçoamento
Em cursos de atualização
Outros
Não sei
Não se aplica

AValiação PESSOAL

(Construído com base no instrumento elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, coordenado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes)

Avalie seu trabalho com este estudante PAEE em relação a: METODOLOGIA DE ENSINO

Muito satisfatório
Parcialmente satisfatório
Insatisfatório
Muito insatisfatório
Indiferente
Não se aplica

Avalie seu trabalho com este estudante PAEE em relação a: ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Muito satisfatório
Parcialmente satisfatório
Insatisfatório
Muito insatisfatório
Indiferente
Não se aplica

Avalie seu trabalho com este estudante PAEE em relação a: ADAPTAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Muito satisfatório
Parcialmente satisfatório
Insatisfatório
Muito insatisfatório
Indiferente
Não se aplica

Avalie seu trabalho com este estudante PAEE em relação a: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COLETIVO EM SALA DE AULA

Muito satisfatório
Parcialmente satisfatório
Insatisfatório
Muito insatisfatório
Indiferente
Não se aplica

Avalie seu trabalho com o estudante PAEE em relação a: DOMÍNIO DE RECURSOS
TECNOLÓGICOS

Muito satisfatório
Parcialmente satisfatório
Insatisfatório
Muito insatisfatório
Indiferente
Não se aplica

APÊNDICE 07

AUTOAVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO

INSTRUMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 05

Autoavaliação de participação no curso

Atividade de preenchimento individual

A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1 a 5, sendo:

1 “Insatisfatório/Sem importância”

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”

3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/ Muito importante”

Insatisfatório 1 2 3 4 5 Bastante Satisfatório

Sem Importância 1 2 3 4 5 Muito importante

Nome

Brevemente, para você, após as discussões das sessões reflexivas, quais seriam os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional?

1. Avalie a estrutura do curso

1.1 Local das aulas síncronas

1.2 Dia das aulas

1.3 Horário das aulas

1.4 Duração total

1.5 Carga horária do curso

1.6 Relação carga-horária e tempo de duração do curso

2 Material de apoio

2.1 Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito

2.2 Qualidade das informações abordadas em cada unidade

2.3 Clareza de conteúdo

3. Formadores/ Pesquisadores

3.1 Clareza nos assuntos abordados

3.2 Didática

3.3 Domínio do assunto proposto

3.4 Compromisso com as atividades realizadas

4 Participação pessoal (como aluno)

4.1 Participação pessoal nas discussões do(s) grupo(s)

O curso correspondeu às suas expectativas iniciais? Comente:


Faça sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras do curso

Faça sugestões de mudanças quanto aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc que achar pertinente.

Registre um comentário, se desejar, sobre esse processo formativo.

APÊNDICE 08

EXEMPLO DE PPT ELABORADO

 <p>Escolarização do estudante com Deficiência Intelectual no contexto da educação profissional tecnológica</p> <p>Curso de extensão Sessão reflexiva I - 04 de maio de 2021</p>	<h3>Informações gerais</h3> <ul style="list-style-type: none">• Informações sobre a equipe, pesquisa e contato;• Auxiliares de pesquisa.• Objetivo do google de aula;
---	---

Usar estratégias da pesquisa colaborativa

- Pesquisa de mestrado não dá tempo de trabalhar com toda espiral da pesquisa colaborativa, por isso se baseia em algumas estratégias.



ATRIBUIÇÕES - PESQUISADOR (MEDIADOR COLABORADOR)

- Providenciar todos os trâmites ético do processo investigativo
- Fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos colaboradores e da realidade (questionário).
- Levantar conceitos das necessidades formativas (pesquisas anteriores, durante o percurso dessa pesquisa/ formação).
- Organizar o processo formativo:

 - propor eixos temáticos para a discussão e submetê-la a aprovação dos colaboradores;
 - mediar as reflexões e discussões durante este processo de forma democrática.

Cronograma

Vocês têm algumas sugestão de temas além dos propostos?

ATRIBUIÇÕES - PESQUISADOR (MEDIADOR COLABORADOR)

- Enfrentar os conflitos junto com os colaboradores e gerenciá-lo coletivamente buscando sua resolução de forma criativa.
- Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-las.
- Disponibilizar aos colaboradores um feedback (o que resultou) sobre o processo de colaboração.- convite para o exame de qualificação e defesa)
- Divulgar os resultados obtidos no âmbito científico (divulgação de artigos e envio do trabalho final)

ATRIBUIÇÕES DOS COLABORADORES



- Participar dos momentos em que está sendo solicitada a sua análise e aprovação: eixos temáticos e conceitos a serem discutidos.
- Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios.
- Providenciar a leitura do material desmobilizado, antecipadamente a realização dos encontros formativos.
- Colaborar com os demais participantes nas ações reflexivas.
- Enfrentar os conflitos junto com os colaboradores.

CAMPO

RELAÇÃO

MODO

Apresentação breve do que é seção reflexiva e suas 4 ações

Ação 01- O que eu fiz sobre o tema

Ação 02- O que esse modo de agir significa

Ação 03- Como cheguei a essa ação?

Ação 04- Como posso agir diferente

Organização para pedir a fala:

- Usar a ferramenta de levantar a mão do google meet



Levantar a mão



Abaixar a mão

Separação dos grupos

- Separação dos grupos

ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES REFLEXIVAS

Quantidade de participantes:

GRUPO A: Fica no meet como está

Thálita

Todas instituições são coparticipantes

GRUPO B: No momento combinado vai para o link

B

Carla

Nem todas, precisa pegar os termos da direção

NOME- TURMA A- THÁLITA

NOME- TURMA B - CARLA

Apresentação do(s) participante(s):

- **O nome, a função, a instituição onde atua e se participa do NAPNE, Caracterização da instituição (estudantes, professores, cursos, servidores, etc), Quantos estudantes com Deficiência Intelectual e principais características.**

a. Por instituição

De que forma sua instituição se propõe a escolarização para os estudantes com Deficiência intelectual? (pontos que podem ser perguntados)

PARTE 01

- - serviços oferecidos aos estudantes com Deficiência Intelectual na instituição;
- - Apoios em relação aos estudantes com DI em relação as demandas de acessibilidade;
- - Formação atuar com estudantes com DI. Se sim, qual seria e como seria;
- - Se for necessário formação, os profissionais atuantes na instituição possuem formação para atuar com estudantes com DI
- - Os materiais, estratégias, instrumentos e a avaliação são adequados para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI neste instituto onde vocês atuam

PARTE 02

- - Planejamento para trabalhar com esse estudante
- - Acessibilidade curricular em prol do processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI neste instituto onde vocês atuam
- - melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI na instituição onde atuam

Relato de experiência

Reflexões coletivas



“A profissionalização do indivíduo com deficiência mental (termo utilizada pela autora) vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de integração social da população com deficiência mental e, conseqüentemente, em uma forma de minimizar os problemas que a afligem. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência mental, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa”. (Melenetti, 2000, p. 78)



“Atualmente uma das barreiras presentes no processo de escolarização dos alunos com DI é o próprio modelo escolar competitivo e, por vezes, que busca a homogeneidade do alunado. Isso faz com que a atuação docente se limite e a busca por instituições especializadas aumente. Para suplantar essa padronização faz-se necessário investigar as práticas docentes e recompor esse processo educacional dando-lhe significância (BRASIL, 2007).

Apresentação dos participantes

• P4 - Primeiro eu, particularmente, por não ter tido contato anterior, não havia interesse e não havia conhecimento. Então é uma coisa muito de estigma, de preconceito. Muito, que ainda tem na sociedade, está mudando, mas ainda essa carga cultural e social da questão desse deficiente, muito particular. Que tem uma falha, uma falha, uma limitação. Então essa carga, a gente tem por dentro, precisa ser vencida, mas a gente faz. A gente sabe que não é correto, mas faz.

• 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.



“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”. (BEZERRA, 2018. P. 100)

Questão:

- Um texto é de 2000, outro de 2007, outro de 2018. Vocês percebem diferença entre eles? Qual seria o papel do trabalho para esse indivíduo? Qual o papel dos IFs nesse processo? A escolarização tida em 2000 para esse público se difere da atual e da proposta dos IFs?

Próxima sessão reflexiva:
11/05/21