



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Manoela da Fonseca

TRAJETÓRIAS DE VIDA:

Os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Santa Maria - RS
Dezembro, 2022

Manoela da Fonseca

TRAJETÓRIAS DE VIDA:

Os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para o título de Doutora em Educação

Orientadora: da Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano de Souza Bridi.

Santa Maria - RS
Dezembro, 2022

Manoela da Fonseca

TRAJETÓRIAS DE VIDA:

Os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para o título de Doutora em Educação

Aprovada em 16 de dezembro de 2022

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dr.^a (UFSM)
Presidente/Orientadora

Clarissa Haas, Dr.^a (UFRGS)

Alexandro Braga Vieira, Pós-Dr.(UFES)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr.^a (UFSM)

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria - RS
Dezembro, 2022

[...]Promete aproveitar cada segundo
Desse tempo que já passa tão veloz
Me lembro quando você chegou nesse mundo
Sorrindo aos poucos quando ouviu minha voz
E hoje corre pela sala, brinca de existir
Giz de cera, pega-pega
E eu só sei sorrir
Ao imaginar você crescer
Para um pouco com a bagunça, deixa eu te olhar
Que o tempo voa e olha só
Você sabe falar
E diz tudo que eu preciso escutar, la, la
Promete ser pra sempre o meu menino
Me deixar cantar pra te fazer dormir
Que eu prometo que vou te cuidar pra sempre
Eu te amo infinito, meu guri
(PROMETE - ANA VILELLA)

Ao meu filho. Minha razão de viver.

Agradecimentos

A palavra gratidão deriva do latim “gratus” e significa “agradável”, “agradecido”, “elogiar, dar as boas-vindas”. Agradecer é o ato de dar boas-vindas ao que nos acontece, reconhecendo a impermanência das coisas.

Daqui para frente há um outro caminho a ser seguido, mas sem algumas pessoas, ele se tornaria árduo demais.

Inicio agradecendo ao meu filho, João Gabriel, por seu cuidado, por seu amor e afeto. Por sua espera e pelo orgulho que sente por mim.

Aos meus pais, Eva e Clóvis, pelo apoio incansável e por compartilharem sonhos.

À minha orientadora, Fabiane, por tantos anos me guiando, e por me mostrar o mundo com outros olhos.

Aos professores Alexsandro, Fabiane, Silvia, e Clarissa, pelo carinho, atenção, cuidado e pelas valiosas contribuições para o andamento dessa pesquisa.

Ao NUEPEI/UFMS. Não cabe no papel o quanto sou grata por ter vocês comigo.

Ao IFFar, em especial ao Campus São Vicente do Sul, pelas vivências, possibilidades e disponibilidade. Pelas relações de afeto construídas nesse percurso.

À amiga Debora, por sua amizade incondicional.

Enfim, a todos que contribuíram, estiveram ao meu lado, e foram suportes a todo momento...

RESUMO

TRAJETÓRIAS DE VIDA: OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

AUTORA: Manoela da Fonseca
ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

A presente pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFSM. Teve como objetivo central compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial. O percurso investigativo se filia ao pensamento sistêmico a partir dos aportes teóricos de Vasconcelos (2013), Maturana (1998; 2001; 2009; 2014), Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009) e pela Pedagogia diferenciada, defendida por Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006). A construção da abordagem metodológica é estabelecida a partir da perspectiva da bricolagem, que se constitui como um caminho metodológico que busca compreender os fenômenos sociais a partir de um contexto complexo. A pesquisa foi realizada com quatro alunos público-alvo da educação especial matriculados no IFFar a partir de narrativas sobre suas trajetórias de escolarização. A produção dos dados foi realizada por meio das narrativas dos alunos, como também, de documentos institucionais, modelos de documentos pedagógicos e os registros pedagógicos. A construção analítica se deu a partir de três eixos, a saber: a educação básica; acesso e permanência no IFFar e as possibilidades de trabalho; relação pedagógica e apropriação do conhecimento. Identifica-se distintos percursos de escolarização na trajetória dos quatro sujeitos, no entanto, é no pertencimento à escola regular que os sujeitos encontram a possibilidade de acessar o ensino técnico, tecnológico e superior. O acesso ao IFFar e as possibilidades de profissionalização presentes nas histórias dos sujeitos estão relacionados à elementos políticos, como Política de Ações Afirmativas, Política de Direito e Diversidade do IFFar, além da constituição de Núcleos Inclusivos e a oferta do AEE, bem como outros serviços. Tais elementos possibilitam a inserção no mercado de trabalho, considerado o conhecimento técnico adquirido pelos estudantes. É na relação pedagógica que os saberes são construídos, a partir da reinvenção de todos os sujeitos escolares como pertencentes ao jogo da aprendizagem. Defende-se a potência da relação pedagógica como uma possibilidade de rompimento do que foi posto, historicamente e socialmente, na formação dos alunos concretos e autopoieticos, para que assim, possam ocupar diferentes espaços na sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional; Percursos formativos; Relação Pedagógica; IFFar.

RIASSUNTO

TRAIETTORIE DI VITA:

I PROCESSI FORMATIVI DEGLI STUDENTI DEL PUBBLICO DI DESTINAZIONE DELL'ISTRUZIONE SPECIALE NEL CONTESTO DELL'ISTITUTO FEDERALE DI EDUCAZIONE, SCIENZA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

AUTRICE: Manoela da Fonseca

RELATRICE: Fabiane Romano de Souza Bridi

Questa ricerca è stata sviluppata nell'ambito della Linea di Ricerca Istruzione Speciale, Inclusione e Differenza, del Programma di Post-Laurea in Educazione dell'Università Federale di Santa Maria (Universidade Federal de Santa Maria) - UFSM e presso il Centro di Studi e Ricerche sulla Scolarizzazione e l'Inclusione - NUEPEI/UFSM (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão). L'obiettivo principale era quello di comprendere le possibilità formative accademiche e professionali che il contesto dell'Istituto Federale di Educazione, Scienza e Tecnologia Farroupilha (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar) - Campus São Vicente do Sul offre agli studenti che sono il pubblico di destinazione dell'istruzione speciale. Il percorso investigativo è affiliato al pensiero sistemico dai contributi teorici di Vasconcelos (2013), Maturana (1998; 2001; 2009; 2014), Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009) e alla Pedagogia differenziata, sostenuta da Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006). La costruzione dell'approccio metodologico è stabilito dalla prospettiva del bricolage, che si costituisce come un percorso metodologico che cerca di comprendere i fenomeni sociali a partire da un contesto complesso. La ricerca è stata condotta con quattro studenti del pubblico di destinazione di istruzione speciale iscritti all'IFFar a partire dalle narrazioni sulle loro traiettorie scolastiche. La produzione dei dati è stata effettuata attraverso le narrazioni degli studenti, oltre che attraverso dei documenti istituzionali, dei modelli di documenti pedagogici ed dei registri pedagogici. La costruzione analitica si è basata su tre assi, ovvero: l'istruzione di base; l'accesso e la permanenza nell'IFFar e le possibilità di lavoro; la relazione pedagogica e l'appropriazione della conoscenza. Si individuano percorsi scolastici distinti nella traiettoria dei quattro soggetti, tuttavia è nell'appartenenza alla scuola regolare che i soggetti trovano la possibilità di accedere all'istruzione tecnica, tecnologica e superiore. L'accesso all'IFFar e le possibilità di professionalizzazione presenti nelle storie dei soggetti sono legate a elementi politici, come la Politica di Azione Affermative, la Politica su Uguaglianza e Diversità dell'IFFar, oltre alla costituzione di Nuclei Inclusivi e all'erogazione dell'AEE (Atendimento Educacional Especializado) [Servizio Educativo Specializzato], così come di altri servizi. Tali elementi consentono l'inserimento nel mercato del lavoro, considerando la conoscenza tecnica acquisita dagli studenti. È nella relazione pedagogica che i saperi sono costruiti a partire dalla reinvenzione di tutti i soggetti scolastici come appartenenti al gioco dell'apprendimento. Si difende la potenza della relazione pedagogica come possibilità di rompere ciò che è stato storicamente e socialmente posto nella formazione di studenti concreti e autopoiesi, in modo che possano occupare spazi diversi nella società.

Parole chiave: Istruzione speciale; Educazione professionale; Percorsi formativi; Relazione pedagogica; IFFar

LISTA DE SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRASED	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAA	Coordenadoria de Ações Afirmativas
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAEN	Comitê Assessor de Ensino
CAEN	Comitê Assessor de Ensino
CAI	Coordenadoria de Ações Inclusivas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPNE	Coordenação de Ações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
CAPNE	Coordenadoria de Ações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSUP	Conselho Superior
COVID 19	Corona Virus Disease
DMD	Distrofia Muscular de Duchenne
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
ISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSI	Manutenção e Suporte em Informática
NAPNE	Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleos de Estudos Afro brasileiros e Indígenas
NEAMA	Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos
NEE	Necessidade Educacionais Específicas
NUEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPE	Programa Permanência e Êxito
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
QI	Quociente de Inteligência
RJ	Rio de Janeiro
SAP	Setor de Apoio Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNBE	Universidade do Estado da Bahia

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quem sou eu.....	17
Figura 2. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas região Brasileira	43
Figura 3. Uma história com blocos lógicos.....	51
Figura 4. Organização do sistema de ensino primário em 1946	87
Figura 5. Organização do ensino secundário em 1946	88
Figura 6. Distribuição geográfica dos Campi do IFFar	96
Figura 7. Organograma Ações de diversidade e inclusão no IFFar.	103
Figura 8. Exemplo I de cartão para entrevista narrativa	112
Figura 9. Exemplo II de cartão para entrevista narrativa	112
Figura 10. O que eu mais gosto no IFFar.....	116
Figura 11. O que é inteligência?.....	151
Figura 12. Fluxograma de cotas no IFFar	166
Figura 13. Adaptações curriculares.....	189
Figura 14. A poda da árvore.....	215
Figura 15. Eu no IFFar	222
Figura 16. Triângulo pedagógico e suas transversais	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre descritores.....	36
Gráfico 2. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas por nível acadêmico.....	41
Gráfico 3. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas por ano.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES .	37
Quadro 2. Conceitos políticos discutidos no capítulo	73
Quadro 3. Leis Orgânicas de Ensino ou Reforma Gustavo Capanema	89
Quadro 4. Cursos ofertados pelo IFFAR SVS – ano de 2020	99
Quadro 5. Objetivos x Material Empírico	115
Quadro 6. Opções de vagas por sistemas de cotas do IFFar	167
Quadro 7. Políticas públicas e conceitos de Adaptação/Flexibilização/Adequação Curricular.....	186
Quadro 8. Tipo de Adaptação Curricular IFFar	191
Quadro 9. Níveis de adaptação Curricular IFFar.....	194
Quadro 10. Categorias de Adaptação Curricular IFFar	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Comparativo de alunos público-alvo da educação especial matriculados no IFFar SVS no 2º semestre e 2019 e 1º semestre de 2020.....	100
--	-----

SUMÁRIO

1. VERBO SER... OS CAMINHOS QUE LEVAM ATÉ A PESQUISA	17
2. A CONSTRUÇÃO TEÓRICA: AS MÚLTIPLAS REALIDADES E O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÊM A NOS DIZER	35
3. ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	51
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	81
4.1 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – <i>CAMPUS</i> SÃO VICENTE DO SUL - UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA-EDUCACIONAL	97
4.2 AÇÕES INCLUSIVAS NO IFFAR.....	101
5. O ARTESANATO DA PESQUISA	105
5.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA	116
6. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO... OS PROCESSOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	151
7. EU CHEGUEI ATÉ AQUI... E AGORA? AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO IFFAR	164
7.1 NAPNE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	176
7.2 CURRÍCULO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR	184
7.3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	202
7.4 O PROFISSIONAL DE APOIO/ CUIDADOR.....	210
7.5 AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	215
8. O PAPEL DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO	222
9. TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES	242
REFERÊNCIAS	251
ANEXO A – CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DA LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008	270
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	274
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA	276
ANEXO D. ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	277
ANEXO E. ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - DISCIPLINAS CURSADAS POR TULIPA - 1º SEMESTRE DO ANO DE 2017	278

ANEXO F. ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - DISCIPLINAS CURSADAS POR TULIPA - 2º SEMESTRE DO ANO DE 2017	284
ANEXO G. ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - HIBISCO - ANO DE 2016.....	288

1. VERBO SER... OS CAMINHOS QUE LEVAM ATÉ A PESQUISA

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor.
Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três.
E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser?
Dói?
É bom?
É triste?
Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: ser, ser, ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a?
Posso escolher?
Não dá para entender.
Não vou ser.
Não quero ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser.
Esquecer.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Permitam-me que eu me apresente antes de continuar essa escrita para que, assim, os leitores possam conhecer um pouco de mim, e para que eu possa dizer quem eu sou. Início com uma imagem, o meu retrato aos olhos de meu filho, quando ainda tinha 04 anos de idade. Junto a mim, está ele. Eu visto azul e sou bem gigante, maior que a árvore, e quase toco o sol.

Figura 1. Quem sou eu.



Descrição da figura: imagem com fundo branco contendo um desenho feito por uma criança. Na parte superior há um sol na cor amarela e nuvens na cor azul. Ao lado esquerdo inferior o desenho de uma mulher alta, de cabelos pretos na altura do ombro, corpo retangular na cor azul e dois retângulos verdes formando os braços. No lado direito da mulher, há o desenho de um menino baixo, de cabelos curtos, preto. O corpo e braços são formados por retângulos verdes. Acima do menino há desenhos de borboletas e corações na cor vermelha. Ao lado direito do menino, uma flor amarela e uma árvore com tronco marrom e folhas verdes. Na parte inferior de todo o desenho, há uma linha marrom, formando o chão.

Fonte: Acervo pessoal

Esta sou eu, Manoela da Fonseca, nascida em 04 de junho de 1989, na cidade de Santa Maria. Entre tantas possibilidades de ser, sou doutoranda em educação, pesquisadora, professora. Assim, fui me constituindo no campo da educação e, principalmente, da educação especial.

Minha formação inicial é em Licenciatura Plena em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e, dentre as escolhas por este curso, estava a possibilidade de ações diferenciadas que visam a aprendizagem dos alunos. É neste espaço formativo que vivenciei minhas primeiras experiências enquanto futura professora. Foram observações, estágios, projetos de pesquisa, todos pensados a partir das capacidades cognitivas dos alunos e das potencialidades no processo de aprendizagem, porém, sempre havia um discurso marcado pela falta do aluno, pelo não aprender. Tentava entender essa dinâmica da escola.

A escola passou por diversas modificações de acordo com o momento histórico e conforme as características da sociedade em que está inserida. Originalmente, a escola se caracterizou como algo restrito, voltada apenas para uma parcela da sociedade.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a educação passa a ser considerada um direito de todos. Este direito é garantido no artigo 205 deste documento, ao citar que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A possibilidade de uma educação inclusiva reside no cerne do processo de democratização do ensino. Há uma necessidade de rupturas de paradigmas existentes sobre a educação de pessoas com deficiência, até então isoladas socialmente, e com uma educação marcada pela segregação.

Assim, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) faz essa defesa da democracia e da responsabilidade dos sujeitos (sociedade e estado) de garantir o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Nesse viés, Meirieu (2006, p. 69, grifo do autor) discute sobre o papel da escola enquanto “*instituição* onde não se escolhe e onde, no entanto, deve-se trabalhar e aprender juntos. Uma *instituição* de verdade, e não um simples

serviço [...]". Trata-se de um encontro com toda e qualquer diferença, porém, sem critério de constituição da sala de aula. O autor destaca que

É na escola, de fato, que se descobre que outras crianças têm uma vida diferente. Que se aprende que os pais não reagem todos da mesma maneira. Que nem todo mundo acredita nos mesmos deuses. Que as preocupações de uns não são as de outros. E que as opiniões de alguns não são o ponto de vista de todos... Porque o que caracteriza uma sala de aula da Escola da República é que seus membros não se escolhem e porque seu encontro ali é aleatório. (MEIRIEU, 2006, p. 69)

Nessa perspectiva, de pensar a escola como local de aprendizagem e pela defesa de uma democracia social, alguns movimentos passam a ser discutidos nacionalmente, a fim de estabelecer uma reorganização do espaço escolar, assim, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDB 9.394/96, que aprofunda a discussão sobre o direito ao acesso à educação, a participação do sujeito na escola e mecanismos de efetivação das diretrizes, reforçando a obrigatoriedade da oferta da educação pelo estado, além de estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar ofertada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - devendo ser oferecida no sistema regular de ensino.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), trouxe alguns princípios que reforçam a necessidade das instituições de ensino se ocuparem da educação especial e se responsabilizarem pelo processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo¹ desta modalidade de ensino. Esses princípios já eram garantidos na Constituição Federal de 88, na LDB 9394/96, na Resolução CNE/ CEB nº 02/ 2002, entre outros documentos a nível nacional.

A partir deste momento, a escola precisou ressignificar suas práticas pedagógicas, seus conceitos de aprendizagem, sua arquitetura e seus modos de ser, sua compreensão de sujeitos e, principalmente, seus mecanismos de exclusão.

Essa reconfiguração de escola faz com que a educação especial assuma uma perspectiva inclusiva, fazendo parte da proposta pedagógica da instituição, e produzindo discussões no âmbito da educação. Destaco, aqui, que a educação

¹De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o público-alvo da educação especial, inclui alunos com Deficiência(s), Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente nomeado como Transtorno do Espectro Autista pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM 5) e Altas Habilidades/Superdotação.

inclusiva, defendida nesta tese, considera a educação para todos a partir da oportunidade de acesso, permanência e apropriação do conhecimento por todos os indivíduos implicados.

Sabemos que a sala de aula é complexa pelas diferenças que nela habitam. Por isso, ao falar de uma perspectiva inclusiva, falo também da exigência da formação de professores e mudanças de cenários que, infelizmente, por vezes, se constituem de alunos com dificuldades no processo de escolarização sentados ao fundo da sala de aula, pintando desenho ou esperando algo para fazer diferente dos demais alunos da turma. Maturana (2002, p. 93-94) aponta elementos importantes sobre sociedade e aceitação que explicam o conceito de inclusão defendido nesta pesquisa:

un sistema social es un sistema cerrado que incluye como sus miembros a todos aquellos organismos que operan bajo la emoción de aceptación mutua em la realización de la red de coordinaciones de acciones que lo realizan. Debido a esto, las fronteras de un sistema social son emocionales, y aparecen en la conducta de sus miembros cuando ellos excluyen otros organismos de la participación em la red particular de coordinaciones de acciones que lo constituye. Em el dominio humano, esta exclusión, desde la perspectiva del camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, es justificada usualmente con ciertos argumentos racionales y se niegan las emociones de rechazo, vergüenza o tristeza, solas o combinadas, que surgen cuando una frontera social se vuelve explícita em el lenguaje. Que estas emociones surjan em nosotros, sin embargo, revela que em la esencia de nuestro flujo biológico, cuando crecemos como entidades sociales saludables, aceptamos todo tipo de ser viviente y, particularmente, todo ser humano, como miembro con nosotros, de un vasto dominio social que tenemos que aprender a subdividir, a medida que crecemos como miembros de una cultura particular (MATURANA, 2002, p. 93-94)²

Alguns conceitos apresentados por Maturana serão discutidos no decorrer deste trabalho. Porém, aponto aqui o conceito de sistema social, entendido como um sistema fechado que inclui sobre seus membros os organismos que operam sob mesma emoção – a de aceitação mútua. Vivemos enquanto seres sociais a partir da

² Tradução livre: Um sistema social é um sistema fechado que inclui como seus membros todos aqueles organismos que operam sob a emoção de aceitação mútua na realização da rede de coordenação de ações que o realizam. Por isso, as fronteiras de um sistema social são emocionais e aparecem no comportamento de seus membros quando excluem outros organismos de participar da rede particular de coordenação de ações que o constitui. No domínio humano, essa exclusão, na perspectiva do caminho explicativo da objetividade sem parênteses, geralmente se justifica com certos argumentos racionais e as emoções de rejeição, vergonha ou tristeza, isoladas ou combinadas, que surgem quando uma fronteira social é negada, torna-se explícito na linguagem. Que essas emoções surjam em nós, no entanto, revela que no âmago de nosso fluxo biológico, quando crescemos como entidades sociais saudáveis, aceitamos todo tipo de ser vivo, e particularmente todo ser humano, como membro conosco de um vasto domínio que temos que aprender a subdividir, à medida que crescemos como membros de uma cultura particular.

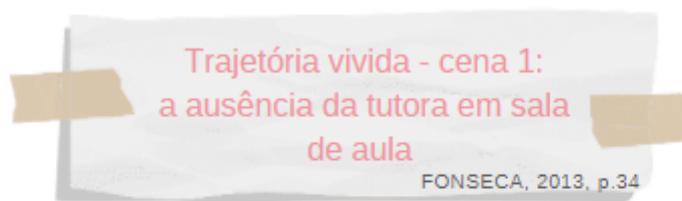
conversação que mantemos com os diferentes modos de nos relacionarmos, no entanto, podemos destruir o social quando não aceitamos e respeitamos o outro. Dessa forma, entendo a inclusão como um processo político e pedagógico, e a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades da educação.

Nesse sentido, sempre acreditei que a escola é o espaço de construção de saberes, e por isso, fundamental na constituição de qualquer indivíduo. E é esse motivo que me leva a questionar sobre os conceitos de inclusão construídos no cotidiano do contexto escolar. Quais as compreensões dos professores sobre o processo inclusivo? Quais as percepções dos professores sobre os sujeitos da aprendizagem quando referimos os alunos público-alvo da educação especial? Quais movimentos são feitos na escola para oportunizar a aprendizagem a estes alunos?

Algumas cenas são marcantes em nossa história, e muitas destas carregam comigo a ponto de me conduzirem nas pesquisas e nas práticas pedagógicas. Como as cenas apresentadas em meu Trabalho Final de Curso, intitulado “É tempo de inclusão escolar! Mas o que é isto? As concepções dos professores de uma escola da Rede Particular de Ensino da cidade de Santa Maria”³, que demonstram essas situações vivenciadas. No momento de realização dessa pesquisa, eu também atuava como profissional de apoio/monitora na escola onde a investigação foi realizada.

As cenas apresentadas no decorrer deste capítulo chamarei de trajetórias vividas, pois são decorrentes de memórias construídas em diferentes tempos/espacos de minha trajetória formativa e profissional, que alimentam meus questionamentos e me fazem pensar nesta pesquisa. Convido-os a olhar para as dimensões do viver cotidiano de uma pesquisadora-professora...

³ Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Especial, no ano de 2013.



Como a tutora não veio esses últimos dias eu senti uma grande dificuldade em trabalhar sozinha com o aluno, não apliquei a prova semana passada com o aluno, para que ela fizesse hoje. Enquanto os alunos fizeram a prova senti mais facilidade em trabalhar com ele. Mas é porque eles estavam em silêncio. Mas hoje, quando ela retornou, sinto resistência por parte do aluno em fazer as atividades... (Professora de Língua Portuguesa) Diário de campo – 01/ 07/2013

Descrição da imagem: imagem de fundo branco, contendo na parte superior um retângulo branco em formato de um pedaço de papel. Nesse retângulo consta o seguinte texto centralizado: Trajetória vivida - cena 1: a ausência da tutora em sala de aula. O texto está na cor rosa. Alinhado à esquerda, do retângulo, na cor preta, consta o texto: FONSECA, 2013, p.34). Nas laterais direita e esquerda do retângulo branco, há um retângulo marrom, em formato de fita adesiva. Abaixo do retângulo constam sete linhas pretas, com o seguinte texto: Como a tutora não veio esses últimos dias eu senti uma grande dificuldade em trabalhar sozinha com o aluno, não apliquei prova semana passada com o aluno, para que ela fizesse hoje. Enquanto os alunos fizeram a prova senti mais facilidade em trabalhar com ele. Mas é porque eles estavam em silêncio. Mas hoje, quando ela retornou, sinto resistência por parte do aluno em fazer as atividades... (Professora de Língua Portuguesa) Diário de campo - 01/07/2013

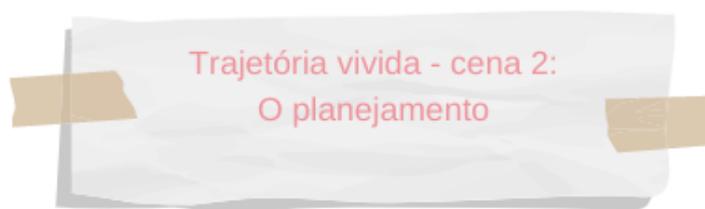
Esta imagem construída sobre a necessidade de um apoio constante ao aluno em situação de inclusão escolar, sobre as impossibilidades de se desenvolver algo com os alunos e sobre a diferenciação completa de atividades se fazia presente no contexto da escola, e se repetia nas ações de outros docentes. Por mais que os docentes formulassem seus conceitos de inclusão a partir da premissa de uma educação para todos, com tempos diferentes para aprender, o desenvolvimento acadêmico daqueles alunos dependia de um sujeito – sentado ao seu lado - conduzindo os seus processos de aprendizagem, mas que não era o próprio docente.

Era como se o olhar do professor produzisse um sujeito que não aprende ou que só aprende mediante suporte/ação direta do profissional de apoio/monitor. Como se este olhar definisse a trajetória escolar do aluno com deficiência. Lima e Vieira (2018) problematizam o “laudo do olhar” partindo da premissa de que os diagnósticos sociais afetam o modo de vida dos sujeitos. Os autores inferem que “por meio de ‘laudos do olhar’ muitos alunos acabam sendo ‘deixados de lado’ nas

salas de aula, tendo em vista serem vistos como não aprendentes e incapazes de serem inseridos nas relações sociais humanas” (LIMA; VIEIRA, 2018, pg. 1204).

Dessa forma, para além do laudo clínico, que por si só já estigmatiza os sujeitos, o laudo do olhar (LIMA; VIEIRA, 2018) é utilizado para definir quem aprende e quem não aprende. E era a partir desse olhar que se definia a necessidade de um outro sujeito (o profissional de apoio) que pudesse conduzir o processo de aprendizagem do aluno, por vezes, desresponsabilizando o professor do processo “diagnosticado” pelo seu próprio olhar.

Durante os anos de 2013 e 2014 atuei como profissional de apoio/monitora em uma escola da Rede Privada de Ensino com alunos em situação de inclusão escolar, em turmas de 1º, 2º e 5º ano do ensino fundamental. Muita responsabilidade era atribuída a minha atuação. Sem minha presença, muitos empecilhos eram colocados no desenvolvimento das atividades pedagógicas, mais uma vez o “laudo do olhar” (LIMA; VIEIRA, 2018) diagnosticava possibilidades de aprendizagem. Entre as trajetórias vividas, a cena a seguir representa essa atribuição pedagógica que recebia no contexto escolar.



Toda sexta-feira, recebia o planejamento das aulas da semana seguinte, tanto da turma quanto das adaptações necessárias para cada aluno. A mim era concedida a permissão para alterar esses planejamentos adaptados. Durante as aulas, mediava os conteúdos ministrados pela professora. (Diário de campo da pesquisadora - 11/03/2013)

Descrição da figura: imagem de fundo branco, contendo na parte superior um retângulo branco em formato de um pedaço de papel. Nesse retângulo consta o seguinte texto centralizado: Trajetória vivida - cena 2: O planejamento. O texto está na cor rosa. Nas laterais direita e esquerda do retângulo branco, há um retângulo marrom, em formato de fita adesiva. Abaixo do retângulo constam seis linhas pretas, com o seguinte texto: Toda sexta-feira, recebia o planejamento das aulas da semana seguinte, tanto da turma quanto das adaptações necessárias para cada aluno. A mim era concedida a permissão para alterar esses planejamentos adaptados. Durante as aulas, mediava os conteúdos ministrados pela professora. (Diário de campo da pesquisadora - 11/03/2013)

Essa cena retrata o funcionamento da escola e a responsabilização dada a mim sobre o processo educacional do aluno que eu acompanhava. No ano de 2014, inicio o Mestrado em Educação na UFSM, e neste momento, a direção da escola considerou que os dias em que eu necessitaria estar ausente em razão das aulas do Mestrado afetariam o desenvolvimento dos alunos que eu acompanhava e da turma na qual eles estavam inseridos. Essa conclusão também partiu de “laudos do olhar” (LIMA; VIEIRA, 2018), inferindo que os sujeitos não seriam capazes de estar na turma sem o acompanhamento de um profissional durante as 4 horas de aula.

Diante disso, os resultados encontrados no Trabalho Final de Curso, descrito anteriormente – assim como momentos vivenciados na condição de profissional de apoio/monitora - possibilitaram a construção de um novo tema de pesquisa desenvolvido no Mestrado: O profissional de apoio/ monitor no contexto da Rede Privada de Ensino. A pesquisa produzida ao longo dos dois anos de formação resultou da Dissertação de Mestrado intitulada “Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/ monitor”⁴.

A figura do profissional de apoio/monitor surge no contexto político e escolar como um dos serviços para a efetivação do processo inclusivo, no entanto, observou-se, durante a pesquisa de Mestrado, que o apoio que deveria ser para aspectos referentes à higiene, locomoção e alimentação⁵, passa a ter um caráter pedagógico. Além disso, identificou-se que se faz necessária uma discussão sobre como este profissional pode e deve intervir junto ao aluno público-alvo da educação especial, de forma a contribuir no processo de independização destes sujeitos, ou seja, deve haver uma definição clara sobre os papéis a serem exercidos pelos profissionais de apoio/monitores, sem os responsabilizar pelo processo pedagógico. Nesse sentido, é importante discutir sobre a precarização do trabalho docente, visto que, entre os resultados da pesquisa, verificou-se que o profissional de apoio/monitor, muitas vezes, com uma graduação em educação especial – ou ainda em processo formativo - tem se tornado uma mão de obra mais barata, por vezes,

⁴ Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida no ano de 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12055/DIS_PPGEDUCACAO_2016_FONSECA_%20MANUELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁵ Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010.

ocupando o papel do professor de educação especial, embora seja contratado como profissional de apoio/monitor.

Essas reflexões são feitas por Vieira, Mariano e Martins (2020, p. 45-46), ao questionar

o que pensar quando lançamos observações/olhares para os cotidianos educacionais e percebemos o quanto algumas redes de ensino “optam” pela “substituição” desses professores por profissionais denominados de “cuidadores”, atrelando suas contratações/ações à mediação das questões pedagógicas com alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, mesmo quando a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 sinaliza que os cuidadores são profissionais que apoiarão estudantes com maiores comprometimentos em atividades de locomoção, alimentação e higienização?

Os autores direcionam seus olhares para os sistemas de ensino do Estado do Espírito Santo, porém, a realidade encontrada neste local é próxima do vivido no Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente no município de Santa Maria. Um dos pontos em comum nas escolas é a contratação de estagiários e “um ‘amistoso’ afastamento para com a contratação/exigência de professores especialistas em Educação Especial mediante a matrícula dos alunos nas escolas regulares” (VIEIRA; MARIANO; MARTINS, 2020, p. 51-52).

Este afastamento dos professores especialistas era uma realidade comum nas escolas da Rede Privada de Santa Maria até o ano de 2015. A implementação do serviço do Atendimento Educacional Especializado, presente desde a PNEEPEI, de 2008, ainda se fazia ausente nestas escolas.

Ainda no ano de 2015, a maioria das escolas da Rede Privada foram obrigadas pelo Ministério Público a contratar um profissional de educação especial, visto que estes espaços careciam da presença deste professor. Foi nesse momento que passei a exercer a função de professora de educação especial em uma das escolas pertencentes à esta Rede.

Esta escola em que atuei, faz parte de uma rede de educação composta por outras escolas situadas em diferentes estados brasileiros, porém, esta unidade de Santa Maria foi a única que passou a ter, em seu quadro docente, uma profissional habilitada para a educação especial. Então, era minha função representar e auxiliar as demais escolas pertencentes à esta rede quando necessário.

Iniciei minhas atividades com 18 alunos público-alvo da educação especial matriculados na instituição. Além disso, passei a gerir os serviços dos nove

profissionais de apoio/monitores que atuavam na escola sob regime de contratação, realizado diretamente pela família de cada aluno, e com graduação em Educação Especial ou em fase de conclusão do curso.

Isso me fez refletir ainda mais sobre este processo, de forma a compreender que, na função deste profissional, há um sentido polissêmico. Porém, todos causam um efeito na escolarização dos alunos. Por vezes, o fato de haver um diagnóstico era motivo suficiente para justificar a presença do profissional de apoio/monitor em sala de aula, sem haver uma necessidade de apoio à higiene, locomoção ou alimentação, retomando a característica pedagógica dada ao profissional, e o olhar direcionado aos sujeitos traduzindo o diagnóstico como um atestado para o não aprender, o não ser capaz...

Esses profissionais, via Ministério Público, também passaram a ser responsáveis da escola, indo ao encontro das políticas vigentes, tendo como base a Nota Técnica nº 19/ 2010 que orienta sobre o serviço do profissional de apoio. Com essa responsabilização da escola, os profissionais passaram a ser estagiários de cursos de licenciaturas (educação especial, pedagogia e educação física) ou psicologia. Nesse sentido, Vieira, Mariano e Martins (2020, p. 52), ao discorrerem sobre pesquisa de Oliveira e Pinto (2011) mencionam que :

[...] as escolas atribuem os processos de escolarização dos alunos com deficiência aos estagiários quando estes deveriam ser acompanhados e orientados pela equipe pedagógica da escola para relacionarem os conhecimentos teóricos apropriados na graduação com o vivido nas escolas e não ficarem com a incumbência de “cuidar” e desenvolver atividades com os alunos, ainda com pouca ou nenhuma orientação de pedagogos e professores.

Embora houvesse uma preocupação de minha parte sobre o papel destes estagiários, sobre a função de apoio, higiene e locomoção, as atividades deles nem sempre se traduziam em conformidade com a legislação. Direção, professores e família exigiam o apoio pedagógico, e os estagiários, talvez por estarem em cursos que os habilitavam, em sua grande parte, para a docência, agiam pedagogicamente, passando a se organizar a partir do vivido na escola.

No ano de 2018, ingresso no Doutorado em Educação na UFSM e minha vinculação com o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI, grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM,

permitiu observar que esses desencontros com as legislações vigentes sobre a figura do profissional de apoio/monitor se repetem, a nível municipal e estadual, nas Redes de Ensino de Santa Maria. Além disso, identificamos – por meio dos dados do Censo Escolar entre os anos de 2008 a 2019 - o aumento significativo do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial.

O aumento de matrículas ocorre em todos os níveis de ensino, porém, quanto mais elevado o nível, menor é a presença dos alunos público-alvo da educação especial nestes espaços. Como pontuam Cruz e Gonçalves (2013, p. 81)

[...] o número de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio é reduzido ao cotejar com o ensino fundamental e educação infantil da Educação Básica. Esse afunilamento no ensino médio mostra que a maioria dos alunos com deficiência não consegue ultrapassar os níveis fundamentais de ensino.

Os processos cognitivos parecem dizer muito sobre o lugar que o sujeito ocupa. É como se o diagnóstico definisse quais espaços e quais níveis de ensino podem ser alcançados por estes alunos, sustentando a ideia de que “a trajetória de escolarização de alunos com deficiência é marcada por carências escolares” (CRUZ; GONÇALVES, 2013, p. 85).

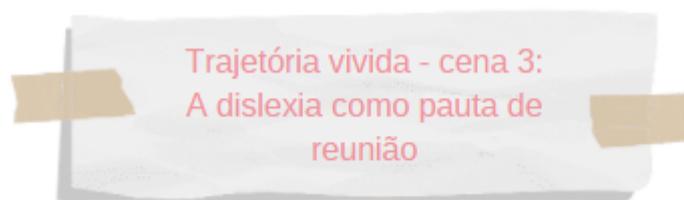
Isso se evidencia ainda mais quando passo a atuar na condição de bolsista de pós-graduação, na Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED, na UFSM⁶, no ano de 2019. O acompanhamento dos alunos, a fim de possibilitar a permanência e êxito no ensino superior, ocorre através de ações de implementação e programas que incentivam o apoio pedagógico, visando minimizar as barreiras existentes.

A CAED se organiza por núcleos voltados ao apoio aos alunos e docentes da UFSM. Os núcleos se dividem entre Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas, Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Apoio à Aprendizagem. Os atendimentos prestados por mim aos alunos da UFSM eram atendimentos psicopedagógicos⁷, vinculados ao Núcleo de Apoio à Aprendizagem e ao Núcleo de Acessibilidade (os quais incluem os alunos com Transtornos de Aprendizagem).

⁶ Esta Coordenadoria surgiu no ano de 2007 na UFSM, a partir da publicação da Resolução nº 011/2007 (UFSM), com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da instituição.

⁷ Também sou especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.

Entre as demandas iniciais recebi dois alunos com diagnósticos de Dislexia. Um deles ainda não estava alfabetizado, o que dificultava seu desenvolvimento acadêmico aos olhos dos professores, como é percebido na cena relatada a seguir.



Hoje tivemos uma reunião com o professor de B. para conversarmos sobre seu desenvolvimento acadêmico. O professor inicia sua fala dizendo que o aluno é desinteressado, passa utilizando o celular, mas parece estar melhor do que no semestre anterior. Após alguns diálogos sobre a dislexia, sobre o uso do celular como leitor para o aluno, o professor fala de seu trabalho do semestre. Diz que é um seminário, em que o aluno deverá apresentar um tema a sua escolha, mas pensa que isso não será possível, pois já que não sabe ler e escrever, não poderá pesquisar e elaborar seu material.

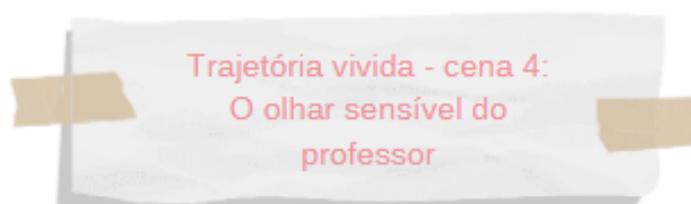
(Diário de Campo, 02/04/2019)

Descrição da figura: imagem de fundo branco, contendo na parte superior um retângulo branco em formato de um pedaço de papel. Nesse retângulo consta o seguinte texto centralizado: Trajetória vivida - cena 3: A dislexia como pauta de reunião O texto está na cor rosa. Nas laterais direita e esquerda do retângulo branco, há um retângulo marrom, em formato de fita adesiva. Abaixo do retângulo constam dez linhas pretas, com o seguinte texto: Hoje tivemos uma reunião com o professor de B. para conversarmos sobre seu desenvolvimento acadêmico. O professor inicia sua fala dizendo que o aluno é desinteressado, passa utilizando o celular, mas parece estar melhor do que no semestre anterior. Após alguns diálogos sobre dislexia, sobre o uso do celular, o professor fala de seu trabalho do semestre. Diz que é um seminário, em que o aluno deverá apresentar um tema a sua escolha, mas pensa que isso não será possível, pois já que não sabe ler e escrever, não poderá pesquisar e elaborar seu material. (Diário de Campo, 02/04/2019)

Em vários momentos, dialogava com outros docentes sobre sua aprendizagem. Constantemente, era questionada quanto ao seu futuro profissional, sobre a necessidade de ler e escrever, que, por vezes, parecia ser compreendida como elementos únicos para a aprendizagem.

Foi então que, junto à coordenação do Núcleo de Acessibilidade pertencente à CAED, passei a orientar alguns professores quanto à aprendizagem do acadêmico. Este processo de orientação em relação às metodologias em sala de aula, a organização prévia de materiais, recursos tecnológicos e outros, permitiu uma reconfiguração das práticas pedagógicas de alguns professores, o que repercutiu em um novo olhar para o sujeito. Esta configuração de trabalho, longe de

ser um ensino articulado, apontou resultados positivos, o que permitiu inferir que, mesmo no ensino superior, é possível haver uma articulação entre os docentes a ponto de ofertar condições de permanência e êxito aos alunos.



Após diálogos constantes com um professor e com orientações sobre o processo avaliativo de um estudante com Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura, recebemos (CAED - Núcleo de Acessibilidade) um e-mail do mesmo com a seguinte informação:

Em primeiro lugar gostaria de agradecer imensamente pelo retorno e auxílio de vocês.

Em relação ao teste do B., foi o único que tirou 10. Efetuei as considerações prévias que vocês realizaram no teste e o apliquei junto com os colegas, pois, foi seu desejo. A tarde ele foi concluir o teste em minha sala. Acabou se confundindo um pouco, mas o auxiliei e ele conseguiu se encontrar. A conversa que tivemos ajudou muito e gerou resultados positivos, os quais julgo que foram bem expressivos.

(E-mail recebido em 12/04/2019)

Descrição da figura: imagem de fundo branco, contendo na parte superior um retângulo branco em formato de um pedaço de papel. Nesse retângulo consta o seguinte texto centralizado: Trajetória vivida - cena 4: O olhar sensível do professor. O texto está na cor rosa. Nas laterais direita e esquerda do retângulo branco, há um retângulo marrom, em formato de fita adesiva. Abaixo do retângulo constam quatorze linhas pretas, com o seguinte texto: Após diálogos constantes com um professor e com orientações sobre o processo avaliativo de um estudante com Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura, recebemos (CAED - Núcleo de Acessibilidade) um e-mail do mesmo com a seguinte informação: Em primeiro lugar gostaria de agradecer imensamente pelo retorno e auxílio de vocês. Em relação ao teste do B., foi o único que tirou 10. Efetuei as considerações prévias que vocês realizaram no teste e o apliquei junto com os colegas, pois foi seu desejo. A tarde ele foi concluir o teste em minha sala. Acabou se confundindo um pouco, mas o auxiliei e ele conseguiu se encontrar. A conversa que tivemos ajudou muito e gerou resultados positivos, os quais julgo que foram bem expressivos. (E-mail recebido em 12/04/2019)

O cerne da relação pedagógica reside no momento pedagógico, ao qual Meirieu (2002) compreende como o

[...] encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria, regulam permanentemente a relação (MEIRIEU, 2002, p. 90).

Não se trata de renunciar às exigências do que é pedagógico, mas de compreender que é no ato pedagógico que surge a possibilidade do encontro do professor com o aluno. O autor também dialoga sobre a definição do professor como aquele que “trabalha sobre o saber que ensina” (MEIRIEU, 2002, p. 90).

As trajetórias vividas nesse contexto ampliaram a minha percepção sobre o ato pedagógico e a relação que se estabelece no contexto escolar, convergindo com a defesa que faço a respeito da inclusão como uma meta incondicional. Na busca por respostas dessa defesa, este espaço da CAED/ UFSM me possibilitou perceber e identificar o fluxo de alunos nesta instituição. Também manifesta o que é percebido no âmbito do NUEPEI, um número reduzido de alunos em situação de inclusão escolar chegando aos níveis mais elevados de ensino (ensino médio, graduação e pós-graduação), uma “preponderância de matrículas nas categorias da deficiência física, deficiência visual e surdez” (FONSECA et al, 2019, p.489) ⁸, e que levam muito tempo para concluir estas etapas.

Nesse mesmo viés, Cruz e Gonçalves (2013, p.84) corroboram com os dados que encontramos em nossas pesquisas enquanto NUEPEI, anunciando que, “no ensino superior, as matrículas de alunos com deficiência ainda são escassas, o que pode ser reflexo de uma não escolarização nas primeiras etapas do ensino básico - favorecendo para a repetição ou evasão destes discentes”. Além disso, as pesquisas feitas no NUEPEI indicam que há um número expressivamente menor de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista e com Deficiência Intelectual na UFSM (FONSECA et al, 2019), o que me faz questionar e refletir sobre os percursos escolares anteriores à entrada no ensino superior.

Neste mesmo ano (2019), passo a atuar como docente de Educação Especial, na condição de professora substituta, no Instituto Federal Farroupilha - IFFar⁹ Campus São Vicente do Sul. Entre minhas atribuições, estava a docência no ensino superior, subsequente e o Atendimento Educacional Especializado.

⁸ Percursos Formativos de Acadêmicos cotistas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria. FONSECA, M.; KÖNIG, F. R.; ROSA, M. P.; BRIDI, F. R. S. 2019, p. 183 – 194. Disponível em <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/05/Ebook-Evento.pdf>

⁹ De acordo com a Instrução Normativa nº 04, de 25 de julho de 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, no âmbito do Instituto Federal Farroupilha, adota a sigla IFFar como representação do nome da instituição, assim como mantém válida o uso da forma reduzida “IF Farroupilha”.

Chama-me a atenção os momentos divididos com os professores, como em reuniões de cursos, conselhos de classes ou momentos individuais. Os questionamentos sobre como estes alunos vão se formar, ou ainda, como estes alunos vão trabalhar após sair da instituição com um diploma são constantes.

Isso demonstra que, independente da instituição de ensino, as compreensões sobre o aprender se confundem com a condição descrita em um laudo. Antes do sujeito, há um diagnóstico, e este conduz o caminho pedagógico. Parece haver um discurso marcado sobre o destino dos sujeitos que chegaram até um Instituto Farroupilha e sua aprendizagem, ou sua “não aprendizagem”.

É como se houvesse pré-requisitos no processo educacional. Os saberes são condições para acesso ao conhecimento.

Na realidade, a “pedagogia dos pré-requisitos” coloca sempre “saberes” ou “os saberes” como uma condição indispensável de acesso ao conhecimento e à cultura. Ela sempre encontra pretexto para adiar o momento do confronto com a cultura: “ele não tem base; é preciso primeiro consolidar suas aquisições; é preciso tempo; é preferível concentrar-se no fundamental (MEIRIEU, 2006, p. 57).

Assim, o presente já é aniquilado e, conseqüentemente, ele adia as possibilidades de um futuro. Larrosa (2019) discorre sobre a sala de aula como uma cápsula temporal, ou seja, a sala de aula como um espaço e um tempo circunscrito no presente:

[...] entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universidade. (LARROSA, 2019, p. 26)

É no presente que a escola acontece, não é preciso o questionamento do que será o aluno no depois, no amanhã. É o tempo presente que conduz a sala de aula e a escola. É tarefa do professor “acompanhar a evolução de um sujeito a fim de que, progressivamente, ele encontre prazer em um trabalho assumido” (MEIRIEU, 2009, p. 51). Trata-se da motivação do aluno. Trata-se do momento pedagógico.

O IFFar, além de seguir as orientações da PNEEPEI (2008), tem políticas próprias no que se refere ao apoio, permanência e êxito¹⁰ dos alunos em situação de inclusão escolar. A Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de

¹⁰ O IFFar utiliza os termos: acesso, permanência e êxito. Porém, acredito e defendo a ideia de que a escola deve ter como princípio políticas de acesso, permanência e a apropriação do conhecimento.

Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, implementada em 2014 e alterada pela Resolução CONSUP¹¹ nº 079, em 13 de dezembro de 2018, define os princípios inclusivos da instituição, organiza os núcleos inclusivos, entre eles o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, ao qual será dado espaço de olhar mais atento nessa pesquisa, devido à sua caracterização e ao seu papel/responsabilidade frente aos processos inclusivos e de aprendizagem dos alunos. É, também, nesta Política, que se define o público atendido por este núcleo como pessoa com necessidades educacionais específicas.

É a partir da implementação destes documentos, que orientam e normatizam a inclusão no IFFar, que o processo inclusivo começa a fazer parte deste contexto. No segundo semestre de 2019, quando passo a atuar como professora de educação especial nesta instituição, havia cinco¹² alunos público-alvo da educação especial (quatro deles frequentaram o atendimento educacional especializado) e uma aluna com transtorno de aprendizagem. No 1º semestre de 2020, o número de matrículas destes alunos aumentou consideravelmente, totalizando oito alunos público-alvo da educação especial e cinco alunos com transtornos de aprendizagem.

No retorno da docente de educação especial, a qual estava substituindo, e com a demanda de alunos aumentando, a instituição optou por dar continuidade em meu contrato. Sem um responsável legal pelo NAPNE¹³, os atendimentos aos alunos que necessitam um olhar mais atento às dimensões de aprendizagem passam a ser divididos entre mim e a referida docente. Dessa forma, passei a atender os alunos público-alvo da educação especial e os estudantes que precisam de recursos e de um olhar diferenciado em seu processo de aprendizagem, e isso inclui os alunos com transtornos de aprendizagem.

Com o referido aumento de matrículas de alunos em situação de inclusão escolar, voltam os questionamentos por parte dos docentes sobre alfabetização, processos cognitivos, cálculos, possibilidades de atuação no mercado de trabalho e conclusão de curso. Essas perguntas feitas pelos colegas me levaram a construir

¹¹ O Conselho Superior (CONSUP) é o órgão máximo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), de caráter consultivo e deliberativo.

¹² Dados obtidos a partir dos registros escolares.

¹³ Antes de seu afastamento, a responsável pelo NAPNE era a docente de educação especial a qual substituí. Com sua licença, sua vaga no NAPNE ficou disponível e foi lançado novo edital para constituição de uma nova equipe, porém, não houve inscrições e o NAPNE se manteve sem representantes até o retorno da docente e uma nova eleição, em que a mesma se candidatou novamente.

outros questionamentos, feitos diariamente a mim mesma: O que se entende por aprendizagem? Por que se coloca o diagnóstico à frente da aprendizagem? Será que as instituições de ensino buscam oferecer um suporte adequado para permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência? Como formamos sujeitos para o mundo do trabalho?

Este caminho profissional e estas dúvidas, que permeiam meu cotidiano, me conduzem à construção desta pesquisa; olhando para os percursos escolares de alunos público-alvo da educação especial, oferecendo espaços para que estes sujeitos possam narrar suas próprias histórias.

A questão norteadora indaga sobre ***como ocorrem os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino básico, técnico e tecnológico no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul?***

O trabalho tem como objetivo geral *compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial.*

Por objetivos específicos, a pesquisa busca:

- Compor uma rede de escuta dos alunos Público-alvo da educação especial, para que possam narrar seus processos vividos nas trajetórias de escolarização;
- Analisar como se organiza o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar;
- Caracterizar as ações que objetivam o acesso ao IFFar, a permanência e a construção do conhecimento aos alunos em situação de inclusão escolar;
- Problematizar os elementos que compõem a relação pedagógica neste contexto.

A leitura produzida nessa tese de doutoramento defende a ideia de que a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial configura as trajetórias de escolarização e, conseqüentemente, os espaços que estes alunos podem ocupar, seja a nível acadêmico ou profissional. Para isso, o trabalho está dividido nos

seguintes capítulos: na introdução é apresentado o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, de forma a conduzir o tema da pesquisa, a problematização e os objetivos. O segundo capítulo desenha uma construção dos caminhos teóricos percorridos por outros pesquisadores a fim de apresentar as produções científicas já desenvolvidas que dialogam com o tema deste trabalho.

No terceiro capítulo, é feita uma descrição dos processos de escolarização de sujeitos público-alvo da educação especial a partir dos contextos históricos e políticos vivenciados. O quarto capítulo apresenta o histórico da educação profissional, discutindo desde os primórdios da educação até a criação dos Institutos Federais Farroupilha e a construção de um contexto histórico a partir da trajetória Política-Educacional do IFFar - *Campus* São Vicente do Sul. Como subcapítulos apresenta-se a organização deste campus no que se refere às ações inclusivas no IFFar.

O quinto capítulo expõe o artesanato da pesquisa por meio da metodologia da Bricolagem, utilizada para a produção deste trabalho, bem como apresenta os sujeitos da pesquisa e suas narrativas. Já no sexto capítulo, discute-se sobre os processos de escolarização dos quatro sujeitos participantes da pesquisa, com atenção à educação básica.

O sétimo capítulo abarca as ações de acesso e permanência no IFFar, com um direcionamento para os documentos institucionais. Analisam-se as ações do NAPNE e do Atendimento Educacional Especializado, e realiza-se uma análise acerca do conceito de acessibilidade curricular. Também, é nesse capítulo, que se discute sobre a figura do profissional de apoio/cuidador e sobre as possibilidades de trabalho após a finalização da escolarização.

O capítulo oito discute o papel da relação pedagógica na construção do conhecimento e o capítulo nove tece reflexões sobre a pesquisa.

2. A CONSTRUÇÃO TEÓRICA: AS MÚLTIPLAS REALIDADES E O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÊM A NOS DIZER

A partir dos questionamentos sobre o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, no contexto dos Institutos Federais Farroupilha, tendo como princípio a educação profissionalizante, percebeu-se a necessidade de buscar outras produções acadêmicas sobre este assunto. Essa busca teve como objetivo verificar a produção na área, a fim de mapear e discutir estas pesquisas em um espaço de tempo entre 2008 e 2019.

A escolha pelo ano de 2008 se justifica pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como um dos marcos históricos no campo da educação inclusiva, reafirmando a garantia do direito de todos à escolarização e aos níveis mais elevados de ensino. Entende-se que os estudos elaborados a partir da PNEEPEI tangenciam discussões pertinentes aos processos de escolarização e inclusão que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Foram elencados os seguintes bancos para pesquisa: “Banco de Teses e Dissertações da Capes”¹⁴, “Educ@- Plataforma da Fundação Carlos Chagas”¹⁵, e “Scientific Electronic Library Online- SciElo”¹⁶, em razão da amplitude destas plataformas, que reúnem publicações científicas oriundas de diversos periódicos indexados. Assim, compreende-se que a busca teria maior alcance das publicações vinculadas à temática investigada.

Ao pensar sobre a temática deste trabalho, se fez necessário definir descritores que possibilitasse o desenvolvimento da pesquisa em bancos e repositórios acadêmicos. Para isso, utilizou-se o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)¹⁷, “um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber” (BRASIL, 2015). Este

14

http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=find-ej-1&type=p&sfx=buscaRapida&Itemid=120

15 <https://www.fcc.org.br/fcc/educ/>

16 <https://www.scielo.org/>

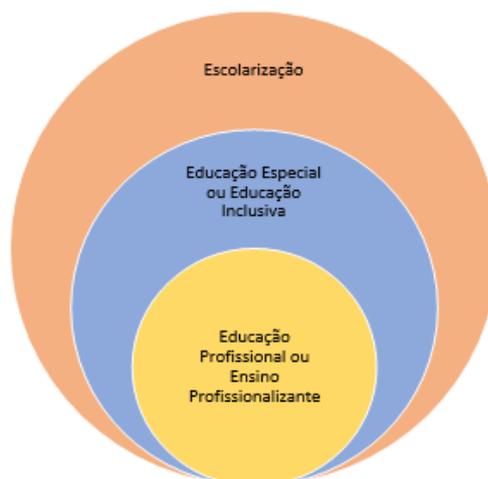
17 http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1

instrumento reúne os descritores que se relacionam a partir de estruturas envolvendo especificamente o campo da educação.

Deste modo, optou-se pelos seguintes descritores, que foram avaliados a partir do instrumento Brased antes de sua aplicação nos bancos e repositórios: “escolarização”, “educação especial” e “educação profissional”. A partir destes descritores, outros foram avaliados como importantes para o processo de indexação. Salienta-se que o termo “trajetória” foi inserido no instrumento, porém, não é validado pelo mesmo, dessa forma, não foi considerado para pesquisa, embora se reconheça a importância deste termo e que existam publicações que abordem tal temática. Assim, definiu-se pela seguinte equação de busca, utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR”: **Escolarização AND Educação Especial OR Educação Inclusiva AND Educação Profissional OR Ensino Profissionalizante.**

O gráfico a seguir mostra como estes descritores conversam entre si, dentro das relações estabelecidas no contexto educacional, como objetiva o próprio instrumento.

Gráfico 1. Relação entre descritores



Descrição da figura: Gráfico contendo três círculos, em tamanhos diferentes, um dentro do outro. O círculo maior, ao fundo, é na cor rosa claro. Na parte superior do círculo, ao centro, está escrito: Escolarização. O segundo círculo, alinhado na parte inferior do círculo rosa claro, está na cor azul, contendo na sua parte superior, centralizada, a escrita: Educação Especial ou Educação Inclusiva. O terceiro círculo, em tamanho menor que os demais, está à frente de todos, alinhado por sua parte inferior, na cor amarela, contendo no centro a escrita: Educação Profissional ou Ensino Profissionalizante

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O descritor “escolarização” faz parte de um contexto maior, abrangendo a educação especial e a educação profissional e seus derivados. Poderia inverter os contextos da educação especial e da educação profissional, no entanto, a partir dos objetivos da pesquisa, entendeu-se a necessidade de se organizar desta maneira.

Após a escolha dos descritores, iniciou-se a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Nesta base, utilizou-se a equação definida inicialmente: “Escolarização AND Educação Especial OR Educação Inclusiva AND Educação Profissional OR Ensino Profissionalizante”. A partir desses descritores, foram encontrados 340 trabalhos divididos entre teses e dissertações. Ao aplicar o filtro relacionado ao período (2008 a 2019), encontrou-se 295 trabalhos.

Como critério de escolha, optou-se pela menção de mais de um dos descritores nas palavras-chaves, porém este critério não foi atendido nos trabalhos encontrados. Então, optou-se pela menção de pelo menos um dos descritores nas palavras-chaves. Com isso, dos 295 trabalhos encontrados, 110 foram selecionados para leitura de seus resumos. Buscou-se encontrar nos resumos os caminhos percorridos nas pesquisas envolvendo escolarização de alunos público-alvo da educação especial, de preferência em Institutos Federais Farroupilhas ou com foco na educação profissionalizante.

Dos 110 resumos lidos, selecionaram-se 19 trabalhos que atenderam ao critério de abordar a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, mesmo não mencionando o contexto do Instituto Federal Farroupilha para serem lidos na íntegra. O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, os dados de tais trabalhos.

Quadro 1. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

(Continua)

	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
1.	Amanda Carlou	Inclusão na Educação Profissional: Visão dos Gestores do IFRJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2014	M
2.	Ana Abadia dos Santos Mendonça	Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Uberaba – MG 2014	Universidade de Uberaba	2014	M

Quadro 1 - Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

(Continua)

	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
3.	Beatriz Ortiz	O supervisor de ensino da Rede Estadual Paulista e o aluno com deficiência intelectual	Centro Universitário Moura Lacerda	2014	M
4.	Clarice Filipin de Castro Antunes	O Atendimento Educacional Especializado como rede de serviço e apoio na educação: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	D
5.	Deborah Lauriane da Silva Sousa	O diagnóstico e a Escolarização: Os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo	Fundação Universidade Federal do Piauí	2015	M
6.	Denise Maria Rengel	Estudantes com deficiência no Curso Técnico: o que dizem sobre suas trajetórias familiares e escolares	Universidade da Região de Joinville	2015	M
7.	Deusa Andreia de Carvalho Moura	A escolarização de alunos surdos na Rede Municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2013	M
8.	Fernanda Malinosky Coelho da Rosa	Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	2017	D
9.	Francielle Sesana Zuqui	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares	Universidade Federal do Espírito Santo	2013	M
10.	Gessica Torres Rozante	Percurso Escolar de Pessoas com Distrofia Muscular de Duchenne: Contingências Sociais e Constituição dos Sujeitos	Universidade Federal de São Paulo	2016	M
11.	Iza Rocha Souza	Escolarização de Surdos: estudo de caso em uma escola municipal de Irecê – BA	Universidade do Estado da Bahia	2019	M

Quadro 1 - Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

(conclusão)

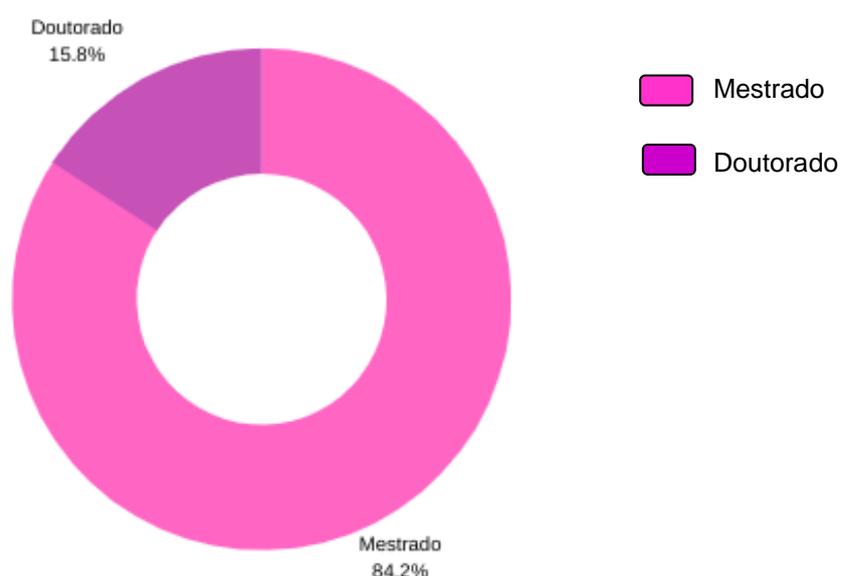
	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
12.	Juliana de Oliveira	Escolarização inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectiva dos pais	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2013	M
13.	Luciana Silva da Costa	Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva	Universidade Federal de Santa Maria	2016	M
14.	Lucio da Cruz Silveira Amorim	Políticas Educacionais de inclusão: A escolarização de surdos em Uberlândia/ MG	Universidade Federal de Uberlândia	2015	M
15.	Maciel Cristiano da Silva	Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2013	M
16.	Maria Francisca Braga Marinho	Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017	D
17.	Mariele Angélica de Souza Freitas	Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização	Universidade Federal de São Carlos	2014	M
18.	Nathalia Eugenio	Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2017	M
19.	Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento	Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professoracostureira e filho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2018	M

Descrição da figura: imagem de um quadro dividido em seis colunas, contendo na primeira coluna, a partir da segunda linha, números do 1 ao 19. A primeira linha contém fundo na cor rosa, e a segunda linha contém fundo branco, as demais linhas seguem nessa sequência, rosa e branco intercalados. Na segunda coluna contém as informações com nomes de pesquisadores em ordem decrescente: Amanda Carlou; Ana Abadia dos Santos Mendonça; Beatriz Ortiz, Clarice Filipin de Castro Antunes;

escolarização, os protagonistas são, em sua maioria, os educadores; por vezes, os alunos e suas famílias.

Apenas duas pesquisas se configuram como quanti-qualitativa, as demais são de cunho qualitativo. Entre os tipos de pesquisa, a maioria trata de estudo de caso, e apenas uma se caracteriza como pesquisa documental. Dos trabalhos selecionados para leitura na íntegra, 16 são resultados de pesquisas de mestrado e 03 de doutorado. A representação gráfica desses dados pode ser analisada no gráfico a seguir.

Gráfico 2. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas por nível acadêmico



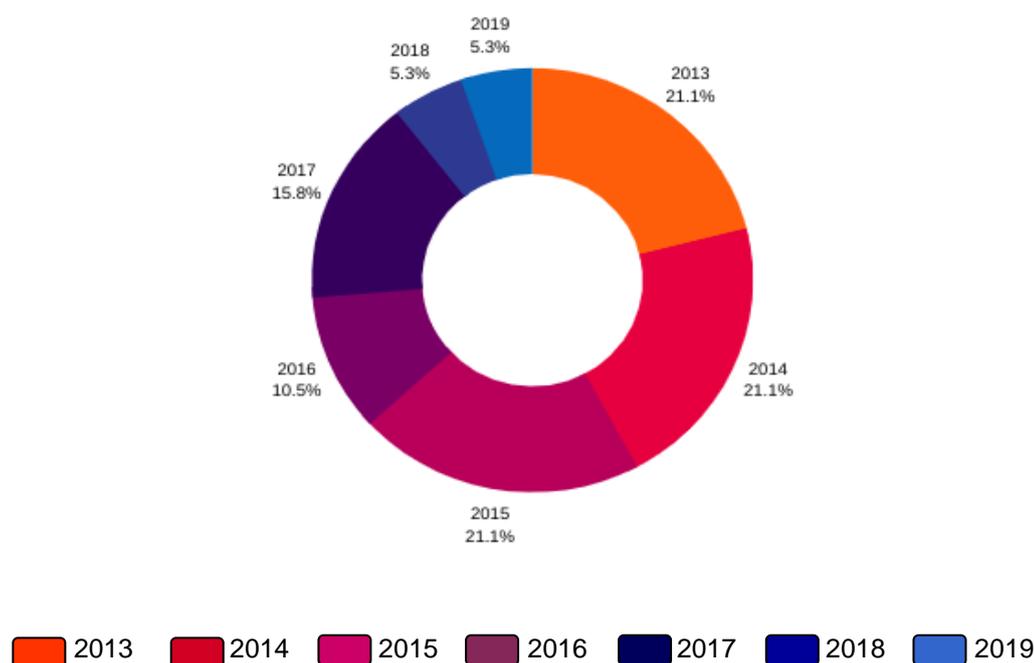
Descrição da figura: imagem de fundo branco contendo um gráfico de rosca nas cores rosa e roxo. Na parte superior esquerda está escrito: Doutorado. Logo abaixo contém: 15.8%, sendo representado no gráfico pela cor roxa. Na parte inferior direita está escrito: Mestrado. Logo abaixo contém: 84.2%, representado no gráfico pela cor rosa. Na lateral direita superior do gráfico, um retângulo pequeno, com bordas arredondadas, na cor rosa e com a palavra Mestrado ao seu lado. Abaixo deste, um retângulo pequeno, com bordas arredondadas, na cor roxa e com a palavra Doutorado ao lado.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Quanto aos anos de publicação, 04 trabalhos foram publicados no ano de 2013, 04 trabalhos são do ano de 2014, 04 são de 2015, 02 trabalhos se referem ao

ano de 2016, 03 são de 2017, e os anos de 2018 e 2019 há apenas um trabalho publicado a cada ano.

Gráfico 3. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas por ano



Descrição do gráfico: imagem de fundo branco contendo um gráfico de rosca, representado por divisão em diferentes cores, o ano de produção de pesquisas e a porcentagem. Do centro para a direita, em formato circular, o gráfico inicia com a cor laranja, ao lado, consta: 2013 e 21.1%. A cor seguinte é um laranja mais escuro e ao seu lado consta: 2014 e 21.1%. Na sequência, em direção inferior esquerda, está a cor rosa escuro e ao seu lado consta: 21.1%. Em seguida, avançando para a parte superior esquerda, aparece a cor roxa e ao seu lado consta: 10.5%. Na sequência, o gráfico está na cor azul escuro, e ao seu lado consta: 2017 e 15.8%. Após, o gráfico representa um tom mais claro de azul e ao seu lado consta: 2018 e 5.3%. Ao fechar o gráfico de rosca, este apresenta a cor azul claro, e ao seu lado consta: 2019 e 5.3%. Abaixo do gráfico, sete retângulos pequenos, com bordas arredondadas, nas cores representadas no gráfico, seguido dos anos 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Quanto às regiões, 13 trabalhos se concentram na região Norte do Brasil, seguindo por 04 trabalhos na região Sul, 02 no Nordeste e nenhuma pesquisa nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Assim, a região Norte se destaca com 68% das pesquisas, já as regiões Centro-Oeste e Sudeste não apresentaram um quantitativo de produção acadêmica sobre os processos de escolarização de sujeitos com deficiência, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 2. Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES analisadas região Brasileira



Descrição da figura: Imagem contendo o mapa do Brasil, dividido por regiões, apresentando a porcentagem de produções acadêmicas em cada região. A região Norte está na cor verde. Ao centro da região há um círculo branco com o valor de 68%. A região Nordeste está representada na cor azul. Ao centro da região há um círculo com o valor de 11%. A região Centro-Oeste está representada na cor amarela e não possui porcentagem de produção. A região Sudeste está representada na cor vermelha e não possui porcentagem de produção. A região sul, representada na cor laranja, contém um círculo branco com o valor de 21%. Na lateral esquerda consta os países vizinhos do Brasil, na cor cinza. Na lateral direita, inferior, está a legenda das cores por região, iniciando pela Região Norte, seguida do Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Na plataforma Educ@, salienta-se que, para a pesquisa, foi necessário modificar a equação, visto que esta plataforma não admite o uso dos operadores booleanos AND e OR, juntos. Portanto, as equações de busca foram as seguintes: “Escolarização AND Educação Especial AND Educação Profissional”; “Escolarização AND Educação Inclusiva AND Educação Profissional”; “Escolarização AND Educação Especial AND Ensino Profissionalizante”; “Escolarização AND Educação Inclusiva AND Educação Profissional”. Não foram encontrados trabalhos a partir destas equações.

No portal SciELO, apenas 01 trabalho foi encontrado, porém, este não atendeu o critério inicial, ou seja, de conter um dos descritores nas palavras-chaves. Os resultados da pesquisa nos diferentes bancos de dados apontam para uma pouca

produção sobre os processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, principalmente, quando se refere à formação profissional destes sujeitos.

Para Ruiz (2009, p. 57), a pesquisa bibliográfica é de grande importância ao se iniciar um estudo, pois,

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa.

Sendo assim, este embasamento teórico inicial possibilita a organização dos estudos construídos até o momento, auxiliando na ampliação do meu olhar na construção da pesquisa. Dessa forma, busquei encontrar pontos de conexão nos trabalhos encontrados com a temática, aqui, desenvolvida.

As discussões sobre o processo de escolarização de alunos surdos são feitas por Moura (2013), Amorim (2015) e Souza (2019). Estes pesquisadores discutem esse processo em relação às políticas educacionais voltadas para uma educação inclusiva. Souza (2019) amplia seu olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola. Os três trabalhos se referem a escolas da rede pública de ensino, a nível municipal e estadual.

Moura (2013) identificou três aspectos que interferem na escolarização de alunos surdos: as percepções construídas pelas escolas, as práticas e diretrizes de cunho político e os encaminhamentos e suportes de caráter pedagógico ofertados aos alunos. Esses elementos apontam para a necessidade de formação de professores, já que as fragilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de pesquisa resultam em atrasos no processo de escolarização destes alunos, dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua, e uma conclusão do ensino fundamental com aprovações automáticas que não consideram o desenvolvimento cognitivos dos educandos .

Amorim (2015) também identifica as práticas pedagógicas e encaminhamentos políticos como processos que dificultam a escolarização de sujeitos surdos. O não domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelos professores do ensino regular e da educação especial e a falta de intérpretes de LIBRAS influenciam neste processo, visto que a LIBRAS é a língua de instrução que possibilita desde o acesso curricular, até um passeio organizado pela escola. O autor destaca o fato de que todas as escolas, legalmente, são respaldadas para

serem inclusivas, o que exige a presença de acessibilidade para todos, entre elas, o acesso a LIBRAS em todas as etapas e modalidades de ensino.

Souza (2019) busca compreender as fragilidades e potencialidades no processo de escolarização dos alunos surdos, olhando para as práticas pedagógicas e para as políticas educacionais, a nível municipal, a partir de um estudo de caso. Assim, como os demais pesquisadores já citados, Souza também identifica que há uma compreensão generalizada pelos responsáveis escolares de que o acesso à escolarização pelos sujeitos surdos está garantido mediante a presença de um intérprete de LIBRAS. A autora também discute a garantia do Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores.

Ortiz (2014), Mendonça (2014), Freitas (2014) e Eugenio (2017), debatem sobre o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual. Os pesquisadores discutem sobre as legislações vigentes que garantem o acesso ao ensino regular, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), porém, identificam que estamos longe do que poderia ser considerado satisfatório em relação à inclusão escolar. Os autores apresentaram, em suas pesquisas, uma defasagem idade-série, na qual muitos sujeitos ficam anos na escola sem perspectiva de terminar seu processo de escolarização, “porém o fato desses alunos frequentarem por mais tempo a escola, não significa que essa vivência está sendo produtiva” (EUGENIO, 2017, p. 103).

Para além disso, Mendonça (2014) identifica as barreiras encontradas pelos docentes e pela gestão escolar, que influenciam neste percurso acadêmico e, relação à questões comportamentais e cognitivas como: problemas disciplinares, atenção, falta de concentração e de coordenação motora, cansaço dos alunos; dificuldades pedagógicas como: falta de tempo para uma atenção individualizada ao aluno e para a adequação curricular, inexistência de um professor de apoio, falta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), formação para os professores; e a recursos materiais. A pesquisadora ainda discute a necessidade do apoio da gestão pedagógica aos docentes, tanto no suporte pedagógico quanto no aspecto emocional; para que o processo inclusivo tenha maior efetivação no contexto escolar.

Com enfoque no sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, Oliveira (2013), Sousa (2015) e Costa (2016) abordam o processo de escolarização

a partir de diferentes concepções. Oliveira (2013) investiga os sentidos subjetivos constituídos pelas mães de crianças com TEA no que se refere ao diagnóstico e o efeito deste no processo de escolarização. A pesquisa demonstra que, “depois do diagnóstico, não há investimentos pedagógicos [...] pela escola, corroborando para um processo de medicalização, desresponsabilização da escola frente aos desafios de incluir um aluno com autismo e culpabilização da criança” (OLIVEIRA, 2013, p. 173). A investigação aponta para a importância das relações entre família e escola, além de um olhar mais atento para as práticas pedagógicas, visto que essas ainda estão bem distantes dos discursos encontrados nos documentos oficiais.

Enquanto Sousa (2015) busca caracterizar a escolarização de estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, a partir da perspectiva dos educadores, Costa (2016) faz um mapeamento da situação e da dinâmica de inclusão escolar de alunos com TEA em Barueri, também na Rede Municipal de Ensino, segundo a perspectiva dos pais. Sousa (2015) identifica que as dificuldades apresentadas pelos professores no processo de escolarização de alunos com TEA estão relacionadas ao comportamento, autonomia e formação de professores. Já nos achados de Costa (2016), os pais relatam que as escolas buscam estimular atividades físicas, enquanto as habilidades cognitivas são menos desenvolvidas, assim como a maioria dos alunos não receberam adaptações curriculares e possuem pouca aceitação por seus pares. A autora ainda observa que, “apesar do aparato legal presente no Brasil acerca da Educação Especial, a matrícula na escola regular nem sempre é garantia de escolarização efetiva, frequência e permanência” (COSTA, 2016, p. 75).

A escolarização de sujeitos com deficiência visual faz parte dos estudos de Rosa (2017), que analisou como os alunos e os seus responsáveis percebem a inclusão em suas vidas e durante a formação escolar. A autora utilizou a história oral como metodologia de pesquisa aplicada a 5 sujeitos com deficiência visual e 4 mães, concluindo que a implementação da educação inclusiva ainda caminha devagar, seja nas adaptações, no apoio da comunidade escolar ou na formação do professor; e justifica essa lentidão pelas dificuldades que a sociedade enfrenta quando necessita mudar a forma de pensar, e isso é perceptível nos documentos que orientam as práticas inclusivas.

As reflexões sobre a escola e as políticas públicas de educação inclusiva também são apresentadas na pesquisa de Rozante (2016), quando esta busca compreender o percurso escolar das pessoas com Distrofia Muscular de Duchenne (DMD). Para a pesquisadora, o percurso escolar constitui os sujeitos, assim como a possibilidade de (re)significar a si mesmo, porém, quando esse direito não lhes é garantido, corre-se o risco de violentar essas possibilidades formativas.

Silva (2013), Zuqui (2013), Antunes (2015), Marinho (2017), Nascimento (2018) também contribuem para o campo de investigação com suas pesquisas sobre a escolarização de sujeitos com deficiência. Zuqui (2013) e Antunes (2015) analisam este processo a partir da organização do AEE, evidenciando que este tem um papel importante para os avanços dos alunos.

Porém, Zuqui (2013) revela uma necessidade de planejamento em conjunto, e uma perspectiva de trabalho colaborativo com a professora do AEE e professora bidocente. Este modelo de trabalho exige uma parceria de toda a comunidade acadêmica e requer um ensino especializado concomitante ao ensino comum através de estratégias que contemplem a todos os alunos.

O processo de escolarização técnico ou profissional de sujeitos com deficiência se constitui como objeto de estudo de Carlou (2014), que pesquisou o contexto do Instituto Federal do Rio de Janeiro e Rengel (2015), que olhou para o ensino técnico no SENAI. As pesquisadoras discutem o direito à escolarização profissional pelo sujeito com deficiência a partir de diferentes momentos históricos e debatem acerca da organização destes espaços educacionais.

Carlou (2014) desenvolveu sua pesquisa no Instituto Federal do Rio de Janeiro, e teve como objetivo identificar a concepção dos gestores desta instituição sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional a partir da ação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). A pesquisadora identificou que uma, entre as barreiras encontradas para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, envolve a precariedade da formação dos docentes e demais agentes responsáveis pelo processo educacional.

A autora discute sobre as políticas de educação profissional voltadas para o acesso à escolarização de pessoas com deficiência e infere que ações e propostas elaboradas ainda “não são suficientes para garantir o processo sistemático de

formação profissional numa perspectiva de educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como condição de garantia da cidadania e vida autônoma produtiva” (CARLOU, 2014, p. 63).

Na perspectiva dos gestores, Carlou (2014) evidencia que o NAPNE deve contribuir na formação dos docentes, demonstrando que para haver uma educação de qualidade é necessário a preparação para o atendimento à diversidade. Porém, a pesquisadora revela que no contexto do IFRJ as adaptações são feitas de forma improvisada, sem planejamento e com poucos recursos (CARLOU, 2014, p. 98), e que estas características são encontradas em outras instituições.

Por fim, referencio a pesquisa de Rengel (2015), que busca compreender as histórias de vida e trajetórias escolares assim como as expectativas dos sujeitos com deficiência no ensino superior, identificando quais aspectos escolares contribuíram para a decisão de continuar ou não os estudos. Participam da pesquisa cinco estudantes com deficiência matriculados em um curso técnico. A partir da perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a autora analisa as interações estabelecidas entre alunos e professores como possibilidade de apropriação de conhecimentos. No entanto, nem sempre estes conhecimentos são ofertados aos alunos com deficiência, mesmo havendo a garantia e condições de acessos a níveis mais elevados de estudos pelos documentos legislativos.

Para a autora, “é possível identificar que a condição de ser deficiente lhes privou de algumas oportunidades bem como imprimiu dificuldades no processo de integração com outras pessoas” (RENGEL, 2015, p. 113). Para estes sujeitos, a pesquisadora identificou que encontram no ensino profissionalizante uma maneira de entrar no mercado de trabalho, pois não se percebem em um processo mais elevado de escolarização.

O objetivo deste capítulo foi demonstrar o que tem sido produzido cientificamente sobre a escolarização de sujeitos público-alvo da educação especial no ensino profissional. Para isso, trilhei um percurso em diferentes plataformas que organizam estas pesquisas, buscando estabelecer pontos de conexões entre os achados e meu desejo pela pesquisa aqui desenvolvida. Destaca-se que nas pesquisas encontradas existem alguns pontos importantes que contribuem diretamente na defesa desta tese. Elenco aqui estes pontos: **Práticas pedagógicas fragilizadas; crença escolar sobre a oferta de acesso ser equivalente à**

inclusão escolar; culpabilização do sujeito sobre o não aprender; percurso escolar como constituinte do sujeito; interação professor/aluno como possibilidade de apropriação do conhecimento.

Neste viés, estes pontos elencados apontam para caminhos de defesa da tese de que nos processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar implica nos espaços que estes alunos podem ocupar. Essa relação pedagógica está diretamente relacionada com as práticas pedagógicas, que muitos pesquisadores apresentados acima identificaram como fragilizadas, e essa fragilização afeta o percurso de escolarização dos sujeitos, resultando em defasagem idade x ano escolar, fazendo com que os alunos público-alvo da educação especial permaneçam na escola sem perspectivas de concluir a escolarização.

Observa-se que o diagnóstico tem efeito significativo nesse processo de atraso da escolarização e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas no processo inclusivo. A presença do laudo faz com que não haja um investimento pedagógico pela escola, mas sim uma culpabilização do sujeito pelo não aprender, ou seja, nem sempre a escola investe no sujeito porque ele carrega consigo um diagnóstico que se traduz em uma condição: não é capaz.

As pesquisas defendem a ideia de que o percurso escolar constitui o sujeito, e muitas vezes, esse percurso é marcado pela crença de que se a escola oferece a possibilidade de acesso ao seu contexto, isso basta. Porém, o acesso ao espaço não é sinônimo de apropriação do conhecimento. Destaca-se a defesa de que a interação entre alunos e professores é uma das possibilidades de apropriação do conhecimento, porém, as condições de ser deficiente priva os sujeitos de muitas oportunidades, entre elas, a possibilidade de acessar os mais elevados níveis de ensino.

Destaco a pouca existência de produções científicas¹⁸, a nível de artigos acadêmicos, teses e dissertações, que investiguem o processo formativo, identificando os percursos escolares dos alunos público-alvo da educação especial a nível de educação profissional, principalmente no contexto de Instituto Federal

¹⁸ Sabe-se da existência de outros materiais publicados em diferentes formatos (como livros e e-books), que não foram considerados neste levantamento devido aos critérios estabelecidos para o levantamento de pesquisa, mesmo assim, ainda são poucas as produções científicas sobre tal temática.

Farroupilha, que é tema ao qual essa pesquisa se propõe a desenvolver. Nesse sentido, ressalto a importância e a necessidade de que esse contexto, pouco explorado, se torne foco de pesquisa para que possamos avançar no conhecimento específico produzido na área e qualificar os percursos formativos dos alunos.

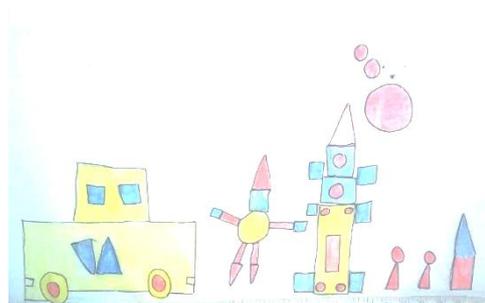
Entre as pesquisas encontradas, esta tese de doutoramento avança ao investigar o contexto da educação profissional nos seus diferentes níveis de ensino. Falar de inclusão dentro de um Instituto, é falar de muitas outras trajetórias formativas - não só dos alunos - mas também dos professores que atuam nesse espaço e das possibilidades que o IFFar suscita, pois representa a democratização do ensino representando “a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres” (FRIGOTTO, 2018, contracapa).

O ineditismo desta tese está na possibilidade de investigar sobre esse contexto a partir do olhar do sujeito matriculado neste espaço, que fala de si e sobre si, dando voz aos indivíduos, permitindo a composição de redes de escuta e dialógica, possibilitando emergir o subjacente.

3. ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹⁹ – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A história dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular tem seguido e segue um curso definido em cada instante pelos desejos, pelas preferências, pelas ganas, pelas emoções em geral (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 51).

Figura 3. Uma história com blocos lógicos



Descrição da imagem: imagem de um desenho produzido pela estudante Girassol. O desenho é composto de formas geométricas formando, da lateral inferior esquerda para a lateral direita, um carro, nas cores amarelo e azul, um palhaço, nas cores vermelho, azul e amarelo, um prédio nas cores azul, amarelo e vermelho, saindo fumaça do telhado. A fumaça é representada por círculos vermelhos de diferentes tamanhos. Na sequência, há formas geométricas nas cores vermelho e azul.

Fonte: Acervo pessoal – desenhado por Girassol²⁰

Enquanto Girassol desenhava, dizia ser possível construir história a partir dos elementos que dispomos no momento (neste caso, eram blocos lógicos²¹) e, também, daquilo que queremos expressar... A história da educação especial, assim

¹⁹ Entende-se como público-alvo da educação especial, alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (atualmente nomeado como Transtorno do Espectro Autista, de acordo como o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM 5) e Altas Habilidades/Superdotação. Essa nomenclatura está de acordo com o referenciado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

²⁰ Os nomes dos sujeitos de pesquisa foram alterados a fim de manter a identidade em sigilo.

²¹ Blocos lógicos são um conjunto de peças geométricas utilizados para a construção do raciocínio lógico a partir de figuras que variam de tamanho, forma, cor e espessura, possibilitando estimular a análise, classificação, pareamento e julgamento.

como dos seres humanos, apontada por Maturana e Dávila (2009), segue um curso que é definido por anseios, desejos de uma sociedade que, através da linguagem, constitui uma realidade. Maturana e Dávila (2009, p. 64) compartilham a ideia de que “o presente é o próprio suceder do viver. O presente é o ocorrer no ocorrer, o que sucede no fluir do suceder. Ao falar do presente, falamos em torno do que queremos evocar [...]”.

Por isso se torna necessário contextualizar o percurso histórico de constituição do campo da educação especial, pois o presente é carregado e constituído por um período de exclusão e de segregação fortemente alicerçada no campo médico. Entre os séculos XVIII e XIX, um menino com hábitos selvagens é encontrado em meio a florestas localizadas ao sul da França. As características do menino chamam a atenção de todos, como relatado por Banks-Leite & Galvão:

Sobre aquele que receberia o nome de Victor, sabe-se que nos primeiros dias do ano de 1800, autoridades do Departamento do Aveyron informaram Paris que havia sido encontrado, nas florestas de *La Caune*, um menino nu, aparentando ter de 12 a 15 anos, mudo e que parecia surdo. Não fazia mais que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade (BANKS-LEITE & GALVÃO, 2001, p. 12).

Este menino selvagem é levado para o Instituto dos Surdos-Mudos, e uma comissão é designada para examinar o garoto. Nesta comissão, encontrava-se o médico Philippe Pinel, considerado o pai da psiquiatria, que organiza relatórios sobre Victor, e estes têm grande repercussão na sociedade. Conforme Banks-Leite & Galvão (2001), em seus relatórios, Pinel compara o garoto com sujeitos que se encontravam em Bicetrê, e conclui que o abandono de Victor ocorreu por “apresentar idiotia” e “não haveria esperança alguma na possibilidade de educá-lo” (BANKS-LEITE & GALVÃO, 2001, p. 14 e 15).

Ao ouvir Pinel, seu ex-aluno Jean-Marc-Gaspard Itard interessou-se pelo caso e assumiu uma posição contrária à Pinel, defendendo a possibilidade de uma educação e de uma integração na sociedade, vindo a desenvolver seu trabalho no Instituto de Surdos-Mudos. Então Itard propõe um tratamento moral para o menino, e sugere cinco metas principais para a educação do selvagem de Aveyron.

Itard consegue alguns avanços positivos com Victor e conclui em seus relatórios que:

[...] é provável e está quase provado que ele foi abandonado lá com quatro ou cinco anos de idade e que se, naquela época, já devia algumas ideias e algumas palavras a um começo de educação, tudo isso se terá apagado de sua memória por causa de seu isolamento (J. ITARD, 1801, Relatório apud BANKS-LEITE & GALVÃO, 2001, p. 135).

Victor permaneceu no Instituto de Surdos-mudos por 10 anos, momento em que seu progresso deixou de apresentar evoluções, sendo entregue aos cuidados de Madame Guérin. É através dessa aposta na aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades sensoriais que Itard tornou-se um médico pedagogo, sendo considerado o precursor da educação especial. Conforme Jannuzzi (2012, p. 27), “o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico [...]”.

Assim, outros médicos passam a desenvolver suas práticas com caráter pedagógico, entre eles Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak. Enquanto “pioneiros” da educação especial, deslocam o campo médico para o campo pedagógico para propor suas práticas.

Discípulo de Itard, Edouard Séguin (1812-1880) desenvolveu um de seus trabalhos no Hospício dos Incuráveis de Bicetrê e fundou a primeira escola integral para crianças com idiotia²². Até então, os lugares ocupados por estas crianças eram em asilos ou isoladas da sociedade. Séguin “ficou conhecido como *l'instituteur des idiots* e foi o primeiro estudioso a descrever as características da Síndrome de Down” (TEZZARI, 2009, p. 84). Seu método considerava a pessoa integralmente, destacando experiências e o contexto em que vivia. Defendia a autonomia e a capacidade dos sujeitos com deficiência mental. Trabalho coletivo e jogos se destacaram no desenvolvimento de suas técnicas, o que mais tarde, inspirou Maria Montessori.

Maria Montessori (1870 – 1952) foi a primeira médica italiana e, após a conclusão de seu Doutorado, passou a atuar com atendimentos particulares e na Clínica Psiquiátrica de *Sciamanna*, com o “pai da neuropsiquiatria italiana” *Sante de Sanctis e Giuseppe Montessano*. É neste espaço da clínica que surge seu interesse por crianças com doença e deficiência mental (TEZZARI, 2009).

²² Os termos utilizados foram mantidos conforme o momento histórico em questão.

Por meio deste interesse, Montessori conheceu as obras e metodologias de Séguin, que serviram como base para a construção de seu método. Itard também foi influência para Montessori, que desenvolveu seu método a partir do estabelecimento de períodos do desenvolvimento humano.

Os materiais selecionados e criados por Montessori são concretos visando a educação pelos sentidos e a autonomia da criança. Em seus estudos, Montessori destaca que esse método serve para todos, e não apenas para crianças com deficiência mental²³.

Posteriormente, Janusz Korczak (1878 – 1942) elaborou uma nova concepção sobre a infância, defendendo o amor pedagógico que levava em consideração a complexidade do desenvolvimento e especificidades de cada criança, em defesa dos direitos (mais tarde inspirando a Declaração do Direitos Humanos) e repudiando as relações de tirania exercida pelos adultos em relação às crianças. Sua formação inicial foi em medicina, atuando principalmente com crianças.

Em seu método, Korczak defendia a autonomia infantil, o trabalho em grupo, a capacidade de se expressar e de tomar decisões. No orfanato, gestado por ele, utilizava de diversos mecanismos a fim de desenvolver essas habilidades, além da autogestão institucional, ideias de justiça, de respeito aos demais, de responsabilidade e de compreensão de normas (TEZZARI, 2009).

Essas experiências vinculadas ao campo da medicina influenciam a educação do sujeito com deficiência, principalmente no que se refere à deficiência intelectual, ficando esta relacionada à problemas básicos de saúde. Além disso, a área da medicina é “uma das mais antigas do Brasil” (JANNUZZI, 2012), e ainda hoje influencia no campo da educação e, principalmente, da educação especial, normatizando as práticas pedagógicas e os serviços desenvolvidos nesse contexto.

No Brasil, essas características se repetem. Jannuzzi (2012) discute a organização do campo da educação especial sob duas vertentes: A vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A primeira se caracterizou pelo saber médico, não apenas pela atuação destes no campo educacional, mas pela repercussão das teorias na área, problematizando a educação das pessoas com deficiência. Nos séculos XVIII e XIX,

²³ Embora o termo correto, atualmente, seja deficiência intelectual, optou-se por preservar os termos utilizados pelos autores, considerando a época.

houve ainda um abandono da infância, e principalmente, dos sujeitos com deficiência. Período em que o Liberalismo influenciava e sustentava as tendências abolicionistas e ocupava postos da burocracia estatal.

Embora a educação no Brasil, em 1854, fosse obrigatória e gratuita no ensino elementar, isso não era cumprido. Assim, os primeiros movimentos organizados por médicos foram por meio de instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos.

Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IMC), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. O IBC foi a primeira escola de cegos fundada no Brasil. Espaço fundado por intermédio de D. Pedro II, o IBC era organizado a fim de oferecer posto de trabalho aos alunos, visto que estes podiam atuar como professores na própria instituição após a conclusão dos estudos (JANNUZZI, 2012).

Outro marco histórico no campo da educação especial foi o primeiro educandário para a educação de surdos. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) foi criado em 1857, posteriormente denominado de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, mais tarde, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Sobre as práticas médico-pedagógicas voltadas para sujeitos com deficiência intelectual, os primeiros registros são de 1874, no Hospital Estadual de Salvador, atualmente denominado de Hospital Juliano Moreira, localizado na Bahia; e em 1904, no Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012). O serviço de higiene e saúde pública, criado na época do império e ligado ao campo médico, foi de grande repercussão no campo educacional de pessoas com deficiência. Em 1911, Francisco Sodré, médico, puericultor e sociólogo, criou as classes especiais e formações destinadas aos profissionais que iriam atuar com estes alunos.

Outros espaços foram se instituindo junto a ambientes psiquiátricos, porém, como analisa Jannuzzi (2012, p. 33), esses pavilhões

[...]nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantém a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos.

Identifica-se uma percepção a respeito da importância da educação na vida dos sujeitos com deficiência. Embora houvesse uma defesa pelos espaços especializados como locais desta educação, conduzindo à uma segregação destes sujeitos, é este o primeiro movimento pensado na escolarização destes sujeitos.

No início do século XX, o Brasil viveu uma reestruturação da República e a popularização das escolas primárias, momento em que a maior parte da população ainda era analfabeta. Neste período, o movimento Escola Nova, que acreditava na educação como transformação social, possibilitou a entrada do campo da psicologia no contexto educacional.

Assim, a segunda vertente, a psicopedagógica, foi marcada por pesquisadores como Clemente Quaglio, Norberto Pinto e Helena Antipoff; e teve influência na psicologia experimental, que passou a se ocupar da deficiência intelectual na época. Os preceitos dos testes de inteligência de Binet e Simon (1905) foram seguidos a fim de classificar os alunos enquanto deficientes mentais, ou não. (JANNUZZI, 2012)

Quaglio organizou um Laboratório de Psicologia Experimental em São Paulo (SP), na cidade de Amparo, no ano de 1909. Em 1912, estabeleceu o Gabinete de Psicologia Experimental na capital de São Paulo, anexo à Escola Normal da Praça da República e aplicou a escala métrica de inteligência de Binet e Simon em alunos de duas escolas públicas de SP. Como resultado de sua pesquisa, identificou que 13% das crianças eram anormais de inteligência, de um universo de 149 alunos (JANNUZZI, 2012).

Neste período, não era permitida a matrícula de crianças com deficiência na escola, no estado de SP, como percebido no Decreto-Lei nº 1.216, de 27 de abril de 1904, cap. II, art. 68 “Não serão matriculados, e, portanto, não entrarão no sorteio: [...] c – os que sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnante [...] e- os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação” (SÃO PAULO, 1904). Assim, os alunos com deficiência eram rejeitados do sistema escolar.

Souza Pinto elaborou o conceito de deficiência a partir das normas escolares, entendendo que é, na escola, que as anomalias se manifestam. Também dividiu a deficiência mental em três categorias: Os retardados de inteligência, os instáveis ou contumazes e os mistos. Segundo o pesquisador, as duas últimas categorias necessitavam de classes especiais (JANNUZZI, 2012). Para Souza Pinto, a

segregação total era a proposta mais aceita, fosse em escolas separadas ou em classes especiais na escola normal. Essa defesa tinha como base a disciplina e moralidade da escola, bem como o desempenho dos demais.

Segundo Jannuzzi (2012), Souza Pinto

Teve o mérito de enfatizar e atestar a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na viabilização da aprendizagem, no cuidado em apontar os anormais sem antes procurar conhecê-los, compreendê-los, trabalhar com eles etc. Teve assim o cuidado de diminuir a criação da deficiência mental pela ineficiência da escola (JANNUZZI, 2012, p. 102-103)

É evidente uma tentativa de tirar a culpa que, até então, era exclusiva do sujeito com deficiência, visto que há uma responsabilização da escola no conceito de anormalidade. Porém, ainda se coloca o diagnóstico como determinante do espaço de escolarização.

Na década de 30, Helena Antipoff, psicóloga e professora, chega ao Brasil com o objetivo de coordenar cursos de formação de professores em Minas Gerais, criando o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Sua proposta no campo educacional era compor classes homogêneas na educação primária na rede comum.

Antipoff defendia os testes de inteligência como instrumentos de detecção da anormalidade e, quando identificada a anormalidade nas crianças, essas eram encaminhadas para turmas diferentes, garantindo, assim, a homogeneidade. Em 1931, a pesquisadora elaborou um sistema de classes homogêneas destinadas ao 1º ano primário, agrupando as crianças em sete classes: As três primeiras classes eram organizadas por crianças que entravam na escola pela primeira vez, entre seis anos e nove meses a sete anos e 11 meses – Classe A (Quociente de Inteligência - Q.I. mais elevado), Classe B (Q.I. médio) e Classe C (Q.I. inferior). Os alunos repetentes seriam divididos em outras duas classes: Classe B (r) (crianças alfabetizadas) e Classe C (r) (crianças retardadas e de inteligência tardia) e as classes especiais divididas em: Classe D (crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor) e Classe E (crianças com anomalias de caráter) (JANNUZZI, 2012).

Em 1932, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Esta se expandiu pelo país. A primeira escola denominada “Pestalozzi”, no Estado do Rio Grande do Sul, no município de Canoas, tem registro em 1927. Entre os anos de

1934 e 1950, sete instituições da Sociedade Pestalozzi foram organizadas. Em 1945, no Instituto Pestalozzi/ Rio de Janeiro, Helena Antipoff reuniu um grupo de pessoas com potencial acima da média para realizar estudos sobre literatura, música e teatro (OLIVEIRA, MENDONÇA, CAPELLINI, 2014). A professora esteve presente em diferentes iniciativas, entre elas, a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A APAE foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro - RJ. De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013, p. 8), o objetivo desta instituição era “promover seu bem-estar e ajustamento social, atendendo-os em todas as idades e etapas de sua vida e em todos os espaços sociais que ocupassem”.

Embora houvesse a garantia de educação como direito de todos, o ensino era livre à iniciativa privada. Sendo assim, a educação de pessoas com deficiência ainda era precária.

Em 1961, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 (BRASIL, 1961), e esta apresenta um título voltado à educação dos excepcionais, abrangendo dois artigos: art.88: “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, e o art. 89 que se refere ao apoio dos poderes públicos sobre a iniciativa privada. Com isso, há uma ampliação das instituições especializadas, visto que havia um silenciamento do poder público.

Conforme Mendes (2006, p.388), “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”. Em resposta, na década de 60, os movimentos sociais em luta pelos direitos humanos passaram a ser intensificados, com uma defesa pela integração de crianças e adolescentes com deficiência nos ambientes escolares. Mendes (2006) pondera que muitos argumentos surgiram em defesa dessa integração, como os argumentos morais, em defesa de que todas as crianças têm direito a participar de programas e atividades oferecidos às demais crianças, consideradas “normais”; os argumentos baseados nos benefícios para todos quando se refere à uma prática integradora, além dos argumentos científicos que tinham bases empíricas em pesquisas educacionais.

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388)

Ainda na década de 60, se fala em uma educação para os Excepcionais²⁴, sem mencionar quem é este público e sem referir-se em como ocorrerá o atendimento a estes sujeitos. No ano de 1962, Helena Antipoff iniciou um programa de atendimento a alunos bem-dotados, residentes em meio rural e na periferia urbana de Minas Gerais (ALENCAR, FLEITH, 2001). Em 1964, é fundado o Centro Ocupacional Helena Antipoff, uma unidade assistencial da APAE, que tinha como objetivo oferecer habilitação profissional para meninas adolescentes com deficiência mental (CORCINI; CASAGRANDE, 2016).

Na mesma década, foi criado o serviço de educação especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação, “contudo, tais serviços serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum, do que propriamente para oportunizar acesso aos alunos com necessidades educacionais que estavam fora da escola” (CAPELLINI; MACHADO; SADE, 2012, p. 161).

Historicamente, os sujeitos com deficiência tinham seus espaços nas políticas públicas a partir do conceito de integração à vida social. Os padrões de normalidade regiam a forma de pensar da sociedade, e por isso, pessoas com deficiência estavam às margens desta. As medidas governamentais favoreceram a constituição de instituições segregadas ao longo do século XX. Sobre alunos com altas habilidades/superdotação, pouco se sabe sobre os espaços ocupados na escola.

Em 1971, com a publicação da Lei 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971), tem-se a menção a um tratamento especial para alunos que “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971), sem especificar que tratamento especial deve ser este.

²⁴ Termo utilizado na Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para se referir às pessoas com deficiência, sem conceituar tal termo.

Em 1973, a partir do Decreto nº 72.425, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão oficial que tem como função definir a Política de Educação Especial no Brasil. Com a criação do CENESP, o atendimento ao sujeito superdotado passa a tornar-se matéria de estudos mais sistematizados, através de seminários e encontros em que se discutia uma proposta curricular para esses sujeitos (OLIVEIRA, MENDONÇA, CAPELLINI, 2014). Porém, nesse período, ainda havia uma tendência de se delegar os serviços destinados às pessoas com deficiência à iniciativa privada. Nesse momento, o maior movimento de instituições que atendiam aos alunos público-alvo da educação especial eram de cunho privado, sempre financiadas pelo governo. Atualmente, essa característica de financiamento ainda persiste.

Em 1977, ocorreu o 2º Seminário sobre Superdotação no Rio de Janeiro. Este Seminário teve como pauta a caracterização dos superdotados, a necessidade de uma integração da família, escola e empresa, de forma que essas “pessoas pudessem se constituir em lideranças atuantes na realidade brasileira (OLIVEIRA; MENDONÇA; CAPELLINI, 2014, p. 4).

No ano de 1988, a Constituição Federal traçou caminhos para a democratização da educação brasileira; e na seção I, da educação, trata no art. 205 da educação como direito de todos e dever do Estado e da Família. No art. 206 a Constituição tem como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Sob a justificativa de garantia do exercício pleno dos direitos básicos da pessoa com deficiência, em 1989, é aprovada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e outras providências (BRASIL, 1989). Entre os direitos básico está a educação e fica instituído no art. 2º:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; [...]

f) matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

Nota-se que o sujeito tem a obrigação de se integrar nos espaços, se ele for capaz disso, participa do sistema regular de ensino, caso contrário, as escolas especiais são o local indicado para o processo de escolarização. Com a criação da Corde, a referida Lei responsabiliza essa coordenadoria pela formulação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1989, art. 10, parágrafo único) e, neste documento, define-se a Educação Especial como “modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989). É neste documento que, também, há um comprometimento do Governo com a reestruturação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, a inserção de escolas especiais no sistema educacional, a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial no sistema público de ensino e o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar em unidades hospitalares.

Nessa perspectiva, a educação especial é voltada para a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência através de uma diferenciação curricular pensada a partir das dificuldades dos sujeitos atendidos por essa modalidade educativa. Esta política só é regulamentada após 10 anos, por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. De acordo com o art. 1 do Decreto nº 3.298, “A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989, art. 1)

No Decreto, se define o conceito de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, além de classificar as deficiências em cinco categorias: I – deficiência física, II – deficiência auditiva, III – deficiência visual, IV – deficiência mental e V – deficiência múltipla. Entre os objetivos desta política está o acesso, ingresso e

permanência da pessoa com deficiência nos serviços que são oferecidos à comunidade.

No art. 24, parágrafo 1º do Decreto nº 3.298/99, a educação especial é entendida como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, da rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (BRASIL, 1999). Assim, parece que o conceito de educação especial, enquanto modalidade de ensino, atende outros públicos com necessidades educacionais, que não são definidos no documento.

Vale destacar que, no artigo 27 do Decreto nº 3298/99, há uma menção sobre as instituições de ensino superior (a primeira que se ocupa dessa etapa de ensino em um de seus artigos) e as adaptações de provas, bem como apoio aos alunos com deficiência:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é sancionado através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Neste documento, é reiterado o dever do Estado no que se refere às condições de acesso à educação para todos. No artigo 54 da referida Lei, é disposto sobre a oferta do atendimento educacional especializado, ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino, e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística - de acordo com as capacidades individuais dos sujeitos.

Uma gama de legislações e documentos voltados para a inclusão no ensino regular surge a partir da Declaração da Salamanca, um documento internacional elaborado em 1994, na Espanha; que trata da equalização de oportunidades, reafirmando o compromisso de uma educação para todos. Nesse documento é possível identificar a urgência direcionada à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois, “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos[...].” (UNESCO, 1994).

Também no ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando para um processo de integração, condicionando o acesso aos

alunos público-alvo da educação especial ao ensino regular somente aqueles capazes de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares de acordo com os demais alunos. Não há uma reformulação das práticas educacionais a partir da publicação desta política, porém, se mantém a ideia de que o campo da educação especial é principal responsável pelos sujeitos com deficiência, ao invés de discutir a responsabilidade de todos que constituem o contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB é aprovada através da Lei 9.394, de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nela, é enfatizada a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa toda a Educação Básica e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O termo “preferencialmente” abre brechas para que o ensino de pessoas com deficiência ocorra em instituições especializadas.

Quanto à definição de Educação Especial, a LDB, em seu capítulo V, Art. 58. (BRASIL, 1996) afirma que “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”. Também é na LDB que a oferta da educação especial é garantida pelo Governo, somente do zero aos seis anos (durante a educação infantil).

A LDB assegura aos sistemas de ensino currículo, métodos, técnicas, recursos e organizações próprias de forma a atender as necessidades de todos. É também neste documento que se institui a “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 programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).

Não há na LDB a definição de educandos “portadores de necessidades especiais”. No entanto, se analisarmos a definição do termo “necessidades educacionais especiais” utilizado na Declaração da Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, identificamos que

refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (DECLARAÇÃO DA SALAMANCA, 1994).

Assim, o público da educação especial envolve pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem, abrangendo um grupo de sujeitos com dificuldades para a aprendizagem, independente de condições neurológicas.

No Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), o termo Educação Especial é incluído novamente. Na Seção II, Art. 24, inciso VI, parágrafo 1º da Lei nº 7.853/99 (BRASIL), define-se Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”. Além disso, no parágrafo 2º define-se que a “educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”.

Ao abordar o termo “preferencialmente”, na rede regular de ensino, se mantém a abrangência de público para além da deficiência, entendido como necessidade de apoio nos processos de aprendizagem independente das condições neurológicas dos sujeitos. Porém, se amplia a concepção de que a Educação Especial deve abranger todos os níveis de ensino que são obrigatórios.

Percebe-se que os documentos norteadores discutem o processo educacional dos alunos definidos como público da educação especial, porém, não apontam diretrizes que permitam a viabilização das políticas de inclusão nas escolas regulares. Essas discussões ainda perduram no contexto social e educacional.

A Declaração da Salamanca (BRASIL, 1997) é tida como o marco mundial mais importante no que se refere à uma filosofia de educação inclusiva. É a partir deste documento que as práticas inclusivas ganham força no Brasil e nos demais países.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395)

A Declaração de Salamanca defende a Educação Inclusiva como um imperativo da sociedade. Embora a educação seja definida como direito desde o

século XIX e garantida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o reforço pela necessidade de democratização do ensino também é explicitado em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como na Declaração de Jomtien (1990). No entanto, o compromisso para a construção de escolas inclusivas se dá a partir da Declaração da Salamanca (1994).

O princípio norteador dessa proposta era incluir crianças deficientes e talentosas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados nas escolas de ensino comum. (JESUS et al, 2015, p. 47).

Os anos 2000 foram caracterizados por significativos avanços na educação. Por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), e como prioridade se coloca a qualidade de ensino e as reduções de desigualdades sociais no que se refere ao acesso e permanência na educação pública. O referido documento apresenta um diagnóstico da educação especial, expondo que a “participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial” (BRASIL, 2001) são as situações possíveis para a oferta de uma educação de qualidade para alunos com deficiência, o que revela uma compreensão da inclusão como movimento processual. O documento organiza 23 objetivos e metas para a educação especial a serem contempladas a curto e médio prazo. Há uma atenção à formação profissional para o trabalho com este público, sendo esta, uma das prioridades da educação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que passa a regulamentar a LDB 9.394/96. Diferente da LDB, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu art. 7º, menciona que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001). Assim, se suprimiu o termo preferencialmente, que constava na LDB, acrescentando-se a noção de que, apenas extraordinariamente, as escolas poderiam criar classes especiais, e estas deveriam ser de caráter transitório na vida escolar dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 definiu como público da educação especial “alunos com necessidades especiais” compreendido como aqueles que apresentarem, durante seu processo educacional:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, art. 5º).

Essa definição abre espaço para a diversidade de sujeitos que até então não eram atendidos pela educação especial no Brasil, ampliando a quantidade de alunos que, por não responderem à demanda escolar, passavam a integrar o serviço da educação especial. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ainda define como função da educação especial “[...] apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001).

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo por objetivo tornar os sistemas educacionais inclusivos. Com isso, o MEC passou a ofertar a formação de gestores e educadores visando a garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, bem como à organização do Atendimento Educacional Especializado e à promoção da acessibilidade. O programa teve vigência entre os anos de 2004 e 2006²⁵.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. A divulgação deste documento teve por objetivo disseminar os conceitos e diretrizes a nível mundial para a inclusão. Assume-se a Educação Inclusiva como garantia do

cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade. (BRASIL, 2004).

²⁵ Destaca-se que ao acessar a página do MEC, poucas informações acerca desse programa estão disponíveis, contendo apenas os objetivos, as ações e como acessar, todos descritos de forma breve. Os documentos vinculados direcionam para o Programa de Acompanhamento e Monitoramento de Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.

Nessa mesma linha, no ano de 2006, a ONU, da qual o Brasil é signatário, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e estabelece que os Estados devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, a fim de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes de forma compatível com a meta de inclusão plena. No Art. 24 fica estabelecida medidas a serem adotadas a fim de garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

Destaca-se o avanço político na orientação quanto à matrícula de todos na rede regular de ensino. Essas orientações se tornam normativas por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/ 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Ainda sobre o AEE, o Decreto nº 6.571, de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. É neste decreto que se admite, para efeitos de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos matriculados na rede regular de ensino que recebem o AEE, sem interferir no cômputo de matrícula da rede regular, prevendo um corte na relação público-privada instituído até então.

O FUNDEB envolve a aplicação de recursos na educação de forma a atingir um padrão de qualidade. Assim,

O FUNDEB exige que os Estados e Municípios invistam minimamente 60% dos recursos do fundo na remuneração dos profissionais do magistério da rede pública. Ressaltamos que entra nesse montante o gasto com a remuneração de todos os professores e profissionais pedagógicos da educação básica, abrangendo também os profissionais da rede pública cedidos às Instituições não governamentais (escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas). E, os residuais 40% do fundo são destinados para outras despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (OLIVEIRA, 2016, p. 69)

Por trás desta concepção, estava o financiamento público para instituições filantrópicas, de natureza privada. A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o FUNDEB, instituiu que para receber o financiamento público tais instituições deveriam garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assim como o atendimento educacional, ofertado de forma gratuita a todos os estudantes (BRASIL, 2007). A mesma lei instituiu a dupla matrícula para os alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas da rede pública de educação e que frequentam o AEE, na própria rede ou instituições filantrópicas que tenham convênio com o poder público.

Os recursos do FUNDEB são distribuídos levando em consideração o número de alunos matriculados na educação básica, tendo como base os dados do censo escolar. Assim, o cálculo para o repasse financeiro é feito considerando as diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino. Sena (2008, p. 235) destaca que fatores de ponderação foram instituídos, considerando que

As ponderações são elementos para a captação de recursos, mas, segundo esse dispositivo, o gasto é livre, isto é, pode-se captar por uma etapa ou modalidade e gastar em outra. Mais do que isso, pode-se, no limite, captar determinado valor pela matrícula pública e aplicá-la na conveniada, e vice-versa. As ponderações podem até orientar, mas não vinculam os gastos. Esse dispositivo, aliás, torna totalmente inócua a regra do artigo 8º, § 5º, da referida lei, o qual prevê que as eventuais diferenças de valor por aluno/ano entre instituições públicas e privadas sejam aplicadas na infraestrutura da rede pública.

Em 2011, o Decreto nº 7611 revogou o Decreto nº 6571, dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, tendo como finalidade, “garantir o compromisso na União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e municípios, para o AEE” (SOUZA, et al., 2020, p.6). É a partir desse decreto que os alunos público-alvo da educação especial passaram a ser contabilizados duplamente no que se refere aos recursos do FUNDEB, tendo como critério a matrícula no ensino regular, em classe comum, e no AEE, podendo ser na mesma escola em que o aluno está matriculado, em outras instituições próximas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que fossem sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial, como exposto nos Artigos 9º e 14º.

Art. 9º-A". Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. [...]

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

Assim, há uma retomada do financiamento a instituições privadas, de caráter filantrópico. Em relação ao Decreto 7.611/ 2011, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p.6) destacam que

o financiamento da educação especial foi apontado como uma das estratégias para garantir a universalização do acesso dos(as) alunos(as) elegíveis ao atendimento pela educação especial na educação básica na meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014). Contudo, no processo de sua tramitação, foram assegurados recursos públicos às instituições privadas de ensino para a oferta do AEE e educação especial substitutiva. Um importante instrumento no sentido de romper com a lógica que pauta o financiamento da educação no Brasil tem sido a definição dos referenciais do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no documento Educação pública de qualidade (BRASIL, 2011b), ratificado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Meta 20 (BRASIL, 2014b), com o objetivo de definir um custo por aluno capaz de garantir um padrão mínimo de qualidade, como previsto na CF/1988 e na LDB/1996.

Na pesquisa de Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), os autores identificaram o aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em razão dos recursos do FUNDEB. Para os autores,

A educação especial, ao ser contemplada no Fundeb, como modalidade de ensino, com percentual diferenciado no fator de ponderação e ao contabilizar duplamente a matrícula do alunado elegível pelo atendimento da educação especial quando frequenta o AEE, representou um avanço para a materialização da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Isso, pois foram previstos, pela regulamentação desse fundo, recursos voltados a essa modalidade de ensino, que podem ser investidos na acessibilidade, recursos materiais e formação de profissionais, ou seja, nos apoios necessários para a ampliação do acesso e permanência desse alunado no contexto escolar (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p.14 e 15)

Cabe destacar que, no ano de 2020, foi instituído o novo FUNDEB através da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei

14. 113, de 25 de dezembro de 2020, que mantém a dupla matrícula para alunos matriculados na rede pública, que recebem atendimento especializado e para alunos da educação profissional, de nível médio.

Há uma redefinição do conceito de educação especial, do público-alvo desta modalidade e na organização da mesma a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) . No que se refere ao conceito, a PNEEPEI define educação especial como

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10)

Há uma ênfase na disponibilização de serviços e recursos e se mantém uma preocupação com o projeto político pedagógico da educação. Este documento, além de definir o conceito de educação especial e os alunos público-alvo da educação especial, também define a educação inclusiva. Assim, a PNEEPEI define Educação Inclusiva como:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Tal documento normativo reconhece que as dificuldades estão nas próprias instituições e não nos sujeitos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008). Quanto ao público-alvo da educação especial, a PNEEPEI define como alunos com “deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008). Essa definição do público-alvo da educação especial é dada de forma mais detalhada na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, art. 4)

Com a definição do público a ser atendido, essa Resolução ainda destaca o Atendimento Educacional Especializado como um serviço pedagógico de função complementar ou suplementar a formação dos alunos e que tem por objetivo a disponibilização de serviços, recursos e estratégias que visem a eliminação de barreiras de forma a possibilitar a participação plena destes alunos na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE – é promulgado através da Lei 13.005. Entre as metas do PNE, a Meta 4 trata especificamente da Educação Especial e tem como objetivo universalizar o atendimento escolar para alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino - entre os 4 e 17 anos. Entre as estratégias para a execução da meta, destaca-se a articulação entre ensino regular e o AEE. O termo preferencialmente volta a aparecer no PNE, quando se propõe, na Meta 4:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5, **grifo da autora**).

Mais tarde, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI - é instituída a partir da publicação da Lei 13.146, de 2015. No Capítulo IV, do direito à educação, art. 27, a LBI menciona a educação como “direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida[...]” (BRASIL, 2015). Assim, é dever dos sistemas de ensino a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da eliminação de barreiras por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade.

Em síntese, a educação especial, até o século XX, era caracterizada por um espaço substitutivo destinado aos sujeitos que, por algum motivo, não acompanhavam o ensino regular. Esse acompanhamento foi, por muito tempo, pautado no ritmo escolar. Um segundo momento da educação especial é

representado pela caracterização de uma ação transversal ao ensino regular, devendo ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização e não mais como algo paralelo à educação.

Essas conquistas representam um processo longo, em que a perspectiva inclusiva é reconhecida como uma diretriz, mas ainda é marcada pelo histórico de exclusão e segregação. Desde o ano de 2016, em contexto brasileiro, há a construção de um desmonte no campo da educação especial. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) destacam que com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, houve uma mudança na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, foi lançado edital para selecionar consultores especialistas a fim de elaborar estudos de documentos da educação especial no Brasil.

A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, nos moldes em que vinha sendo construído até o impeachment de Dilma Rousseff. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 10).

A partir de propostas governamentais de atualização da Política de Educação Especial, sob a justificativa de que a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) não apresenta a eficácia esperada, a publicação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, a partir do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, muda a perspectiva inclusiva que, até então, vinha se constituindo no campo educacional. Para Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 15), “o Decreto Nº 10.502/2020 ainda vem alterar, ou melhor, contrariar a Constituição Federal em seu Art. 205, que reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa”. A maneira como se organizou essa atualização da Política compromete as lutas sociais, os avanços históricos e direitos garantidos na igualdade de condições de acesso e permanência para todos nas diferentes esferas sociais e causa um apagamento da educação especial.

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de

todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

Assim, esses movimentos foram apontando para um retrocesso no campo da educação especial, com possibilidade de retorno de classes e escolas especiais. No momento, o Decreto nº 10.502/2020 está suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), por ter sido considerado inconstitucional, infringindo leis vigentes, a exemplo da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem status de Emenda Constitucional (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). No entanto, ainda corremos o risco de retroceder, ferindo os Direitos Humanos e comprometendo os avanços historicamente conquistados.

O quadro a seguir resume as principais temáticas discutidas neste capítulo: o conceito de integração, a democratização do ensino, a definição dos alunos público-alvo da educação especial e o financiamento da educação. Nesta divisão, apresenta-se os documentos políticos que definem ou mencionam essas temáticas, a fim de ilustrar os conceitos decorrentes de distintos períodos históricos que permeiam os rumos da educação inclusiva.

Quadro 2. Conceitos políticos discutidos no capítulo

(continua)

Conceito	Ano	Documentos Políticos
Integração	1961	LDB nº 4.024- educação dos excepcionais - integração se possível
	1971	LDB nº 5.692 - tratamento especial
	2014	Lei 13.005 - PNE Meta 4 - termo preferencialmente
	2020	Decreto nº 10. 502 – Suspenso
Democratização do Ensino	1973	Decreto nº 72.425 - Centro Nacional de Educação Especial – CENESP
	1988	Constituição Federal - Democratização da educação
	1994	Declaração da Salamanca - Educação Inclusiva como imperativo da sociedade. - Reforça a democratização da educação
	1996	LDB nº 9.394 - assegura sistemas, métodos, técnicas, recursos e organizações próprias para atender as necessidades de todos
	2001	Resolução CNE/CEB nº 2 - Classe comum no ensino regular - exclusão do termo preferencialmente da LDB nº 9.493/96
	2015	LBI Lei nº 13.146

Quadro 2 - Conceitos políticos discutidos no capítulo

(conclusão)

Conceito	Ano	Documentos Políticos
Definição do Público-alvo da Educação Especial	2001	Resolução CNE/CEB nº 2
	2008	Decreto nº 6.571 - Dispõe sobre o AEE
	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Financiamento da Educação	2008	Decreto nº 6.571 - Matrícula dupla para o FUNDEB
	2009	Resolução CNE/CEB nº 4, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
	2011	Decreto nº 7.611 - Matrícula dupla - FUNDEB - escola regular, classe comum e AEE - financiamento público para instituições filantrópicas

Descrição da imagem: imagem de um quadro dividido em três colunas. Na primeira coluna, consta a palavra: Conceito. Na segunda coluna, a palavra: ano e na terceira coluna, consta: documentos políticos. A primeira linha contém fundo na cor rosa, e as demais, na cor branca. A partir da segunda linha, as colunas dois e três subdividem-se em mais linhas, apresentando as informações referentes aos documentos políticos e os respectivos anos de publicação. Assim, a partir da segunda linha e suas respectivas colunas, tem-se: Linha 1. Integração (em negrito): 1961 - LDB nº 4.024- educação dos excepcionais - integração se possível; 1971 - LDB nº 5.692 - tratamento especial; 2014: Lei 13.005 - PNE Meta 4 - termo preferencialmente; 2020: Decreto nº 10. 502 – Suspenso. Linha 2. Democratização do Ensino (em negrito): 1973 - Decreto nº 72.425 - Centro Nacional de Educação Especial – CENESP; 1988 - Constituição Federal - Democratização da educação; 1994 - Declaração da Salamanca - Educação Inclusiva como imperativo da sociedade. - Reforça a democratização da educação; 1996 - LDB nº 9.394 - assegura sistemas, métodos, técnicas, recursos e organizações próprias para atender as necessidades de todos; 2001 - Resolução CNE/CEB nº 2 - Classe comum no ensino regular - exclusão do termo preferencialmente da LDB nº 9.493/96; 2015 - LBI Lei nº 13.146. Linha 3. Definição do Público-alvo da Educação Especial (em negrito): 2001. Resolução CNE/CEB nº 2; 2008 - Decreto nº 6.571 - Dispõe sobre o AEE; 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Linha 4. Financiamento da Educação (em negrito): 2008 - Decreto nº 6.571 - Matrícula dupla para o FUNDEB; 2009 - Resolução CNE/CEB nº 4, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; 2011 - Decreto nº 7.611 - Matrícula dupla - FUNDEB - escola regular, classe comum e AEE - financiamento público para instituições filantrópicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos políticos

3.1. O Atendimento Educacional Especializado

Sobre o Atendimento Especializado, Kassar e Rebelo (2013) analisam a organização deste no percurso histórico da educação especial brasileira, entendendo que este atendimento se instituiu em dois espaços hegemônicos: as

classes especiais, sob responsabilidade do poder público, e as instituições especializadas, sob responsabilidade do poder privado. Segundo as autoras,

Durante o século XX, a Educação Especial foi aos poucos se constituindo na Educação Brasileira entre esses espaços (classes especiais e instituições especializadas) e sob essas duas formas administrativas (pública e privada); embora haja registro de um considerável número de atendimentos especializados oferecidos pelas escolas públicas brasileiras por todo o país, principalmente após a década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, de modo geral esses atendimentos ocorreram de forma desconectada da vida escolar como um todo, em classes especiais, salas de apoio ou de recursos, ou ainda em oficinas pedagógicas (KASSAR; REBELO, 2013, p. 22-23)

As instituições especializadas surgiram separadas das escolas comuns, e as escolas especializadas criadas dentro dessas instituições, em sua maioria, surgiram após a LDB/ 1996, a partir da obrigatoriedade de educação para todos (KASSAR; REBELO, 2013).

No entanto, dez anos antes, em 1986, o CENESP lançou a Portaria nº 69 a fim de estabelecer normas para oferecer apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino no Brasil. Nessa Portaria, destaca-se o termo “especializado”, ao fazer referência ao “atendimento educacional especializado, o qual Kassar e Rebelo (2013, p. 27) consideram que

O atendimento educacional especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos propostos e sua ausência impossibilitaria alcançá-los. Reconhece-se, portanto, que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento educacional que seja diferenciado.

É possível identificar que em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) e a Declaração de Jomtien (1990) “não há identificação explícita da educação especial com atendimento especializado (educacional ou não)” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 29).

A partir da LDB de 1996, há uma mudança de concepção da educação especial, sendo entendida agora como uma modalidade de ensino. No entanto, Kassar e Rebelo (2013, p. 30), ao analisar o artigo 58 da LDB, consideram que “a determinação do lugar da educação a partir das condições do aluno possibilita que o

oferecimento de serviços educacionais seja facultativo, pois só deve haver ‘serviços de apoio especializado’ ‘quando necessário’ na escola regular”.

Em 2001, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, identifica-se que a educação especial se realizará através do AEE, pois no artigo 8º, tem-se que

IV – serviços de **apoio pedagógico especializado**, realizado, **nas classes comuns**, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de **apoio pedagógico especializado em salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001)

Segundo Kassar e Rebelo (2013, p. 32) há um duplo sentido na compreensão de AEE: “concomitante ao ensino comum (tomado como apoio), e algo que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em “classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”. Na definição do termo serviço de apoio especializado, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que orienta as normatizações trazidas pela Resolução nº 02/2001, aponta como os serviços educacionais diversificados que a escola oferece a fim de atender às necessidades de seus educandos.

No que se refere à classe comum, o Parecer orienta como serviço a atuação do professor de educação especial, de professores intérpretes e de outros profissionais, a itinerância e outros apoios no que se refere à aprendizagem, locomoção e comunicação. Nas salas de recursos, tal Parecer se refere ao papel do professor de educação especial, realizando a complementação e/ou suplementação curricular através de equipamentos e materiais específicos. Por serviços especializados, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 define como “aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho” (BRASIL, 2001).

No ano de 2006, é publicado o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, resultado de uma série de publicações lançadas através do Programa do Governo Federal “Educação

Inclusiva: Direito à Diversidade”, iniciado no ano de 2003. Sobre este documento e a definição do AEE, Kassar e Rebelo (2013, p. 34) destacam que

Salta aos olhos o fato de, antes mesmo de se definir atendimento educacional especializado, este estar **disposto nas salas de recursos multifuncionais**. Esse atendimento deve ser oferecido pela escola. Define-se, aí, atendimento educacional especializado como **apoio, complementação e suplementação, determinado como suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência**. Mais uma vez o atendimento educacional especializado é apresentado como **meio, ou condição necessária para que se chegue a fins determinados**, assim como nas Portarias nº 186/78 e nº 69/86 (obviamente, respeitando-se as diferenças discursivas de cada época). No entanto, vemos que deixa de ser apresentada a possibilidade desse atendimento substituir a educação escolar. Por outro lado, dentre as diversas finalidades da educação especializada presentes nas Portarias anteriores **não há qualquer referência a acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência**, ao contrário do documento orientador de 2006 – o que se trata de uma mudança significativa. **(grifo da autora)**

É a partir deste momento que as salas de recursos passam a ser compreendidas como lócus do AEE. Na Resolução CEB/CNE nº 4, de 2009, fica estabelecido no artigo 2º que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Além disso, o artigo 5º da Resolução define que

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

O AEE passa a assumir um papel de suplementação e complementação do/no processo pedagógico. Rigo (2016) considera que este serviço conta com espaços (sala de recursos) privilegiados para o desenvolvimento de estratégias de cunho pedagógico que potencializam as capacidades e condições de alunos com deficiência para que, assim, possam se envolver nos processos de ensino de sala de aula comum. Sobre as salas de recursos, Baptista (2011) reflete acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial no Brasil.

Observa-se o destaque quanto à potencialidade do atendimento em sala de recursos como um suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum, assim como ocorre o destaque acerca da necessidade de investimentos na qualificação desses espaços, principalmente no que se refere às possíveis articulações entre as ações do educador especializado e aquelas do professor de sala aula comum (BAPTISTA, 2011, p.66).

Segundo Baptista (2011), embora haja uma amplitude das ações e possibilidades interpretativas de práticas pedagógicas centradas no atendimento ao aluno, faz-se necessário potencializar a valorização do trabalho compartilhado entre os profissionais que atuam no contexto escolar, principalmente com o professor do ensino comum, atendendo o indicado na Resolução 04/2009 do CNE, no que se refere às atribuições do professor do AEE, mencionado no Art. 13.

[...]IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade **na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**
 V – **estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;[...]
 [...]VIII – estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, grifos meus)

Levando em consideração os contextos históricos e políticos, Baptista (2011) pondera sobre a sala de recursos como espaço prioritário de ação do professor de educação especial e a dimensão multifuncional que o programa instituído pelo MEC carrega consigo. O pesquisador questiona a função do ser multifuncional:

[...] penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA, 2011, p.71)

Entende-se que mudanças importantes foram surgindo no decorrer da história e, ao longo dela, o conceito de AEE foi sendo incorporado na educação especial.

Atualmente, coexistem diferentes compreensões e interpretações sobre o AEE e, conseqüentemente, múltiplas configurações práticas.

Neste capítulo, buscou-se apresentar a escolarização dos sujeitos da educação especial, contextualizando o processo histórico e político, a fim de elucidar a realidade de um campo educacional. Destaca-se a mudança de nomenclaturas que ocorre no decorrer da história para definir os sujeitos que ocupam um lugar dentro de uma área educacional. Essas modificações refletem diretamente na aposta ou não, na educabilidade dos sujeitos e na mudança de pensamento da sociedade sobre a aprendizagem de cada pessoa.

Dessa forma, para além das mudanças, é necessário a mudança de pensamento e o investimento nas discussões políticas a fim de garantir direitos, tais como o acesso aos mais elevados níveis de ensino, o direito à participação nesses espaços e à apropriação do conhecimento.

Ao recompor essa trajetória social e de escolarização de sujeitos público-alvo da educação especial, reafirmamos a escola como um dos espaços de potencialidade do sujeito, como uma interrupção do modo de estar no mundo, como um lugar de tempo suspenso (LARROSA, 2019). E sim, se a escola é para todos, ela é, com certeza, o espaço para qualquer sujeito, independente de um diagnóstico, de uma condição social ou de qualquer outro critério construído socialmente.

Embora essa trajetória seja marcada por períodos de segregação, é esse caminho de lutas sociais que permite que os alunos público-alvo da educação especial tenham garantido seus espaços. Todos os avanços aqui apresentados ocorreram porque esses alunos são da escola. Porque fazem parte da escola.

Aqui, defende-se a ideia de que, de acordo com a perspectiva social que foi se criando no decorrer do tempo e das lutas desempenhadas pelos sujeitos da educação especial (seus familiares e demais profissionais que acompanham esses alunos), a escola foi se tornando espaço comum para todos. Aponta-se a necessidade de se garantir, no espaço escolar, condições de apropriação do conhecimento. Acredita-se que o processo formativo desse aluno seja balizado pela relação pedagógica enquanto definidora da mediação da aprendizagem, da construção do conhecimento, da definição dos espaços escolares.

Porém, também se acredita que no processo formativo desses alunos, a relação pedagógica estabelecida no contexto escolar implicou diretamente nos

espaços ocupados pelos alunos público-alvo da educação especial, pois é nessa relação que também se forma o laudo do olhar (LIMA; VIEIRA, 2018), que prediz caminhos antes de se olhar para potencialidades ou que apresenta novos destinos quando se vê um sujeito antes de um diagnóstico.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“[...] a história de vida de todo organismo é uma história de mudanças estruturais coerentes com a história de mudanças estruturais do meio em que ele existe, realizada através da contínua e mútua seleção das respectivas mudanças estruturais. A congruência entre o organismo e seu meio, então, é sempre o resultado de sua história. (MATURANA, 2014, p. 73)

Pensar sobre o processo de escolarização, também é pensar na perspectiva histórica do seu percurso constitutivo. No imaginário social, a escola é percebida como a responsável por preparar os alunos para o mercado de trabalho, porém, nem sempre foi assim. Historicamente, a escola surgiu para “preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social” (MANFREDI, 2002, p. 51). No entanto, a formação para o trabalho se efetivou a partir da dinâmica social.

Nessa dinâmica, trabalho e educação estão ligados, como considera Saviani (2011, p. 9)

Portanto, quando o trabalho é considerado como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação.

No Brasil, os povos indígenas vivenciavam uma educação em que a preparação para o trabalho estava muito próxima às “práticas cotidianas de socialização e de convivência no interior das tribos” (MANFREDI, 2002, p. 66). Com a colonização portuguesa, a economia brasileira, desenvolvida nos moldes mercantilistas, caracterizou-se pela exploração extrativista, economia açucareira, mineração e cafeicultura. Neste período, predominava o sistema de escravidão, tanto de indígenas, destacado no extrativismo, quanto de negros trazidos da África. O trabalho em liberdade era para poucos e exigia qualificação técnica. Fomos constituídos pela lógica empresarial mercantilista, para que o país se tornasse uma empresa desenvolvida nesta lógica e não um Estado Nacional.

Com a chegada dos espanhóis e a criação dos colégios e residências dos jesuítas, a fim de catequizar os indígenas, surgem os “primeiros núcleos de

formação profissional” (MANFREDI, 2002, p. 66). Nestes núcleos se estabeleceram escolas para meninos e escolas para meninas, com obrigatoriedade para crianças de 7 a 12 anos. Ali, se aprendia a ler, escrever, calcular, orar e ofícios como tecelagem, trabalho em madeira, contabilidade, bordado, pintura, telhas, entre outros (SAVIANI, 2014).

Durante o século XVI, os jesuítas organizavam-se a partir de duas instituições educacionais: as casas destinadas a crianças indígenas e mamelucas, chamadas de bê-á-bá, e os colégios, destinados aos internos, também chamados de futuros padres da Ordem, e aos externos. Estes eram os filhos dos colonizadores portugueses (GONÇALVES, 2012).

Por meio do pacto colonial, era previsto a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra, porém, os alunos formados na colônia brasileira só ingressavam nesta universidade após prestarem exames de equivalência em Portugal. Gonçalves (2012, p. 67) menciona que “a grande maioria dos estudantes não atingia ou almejava esse nível, voltando-se para a formação básica”.

Com as reformas pombalinas, algumas medidas administrativas ficaram estabelecidas em 1759, assim como o sistema de aulas régias. Este sistema correspondia a estudos avulsos ou disciplinas isoladas, ministradas por um professor nomeado pelo rei. O ensino primário e secundário ocorria sem distinção, e era denominado de Estudos Menores e de Primeiros Estudos. Concluindo essa etapa, os estudantes estavam aptos a cursar os Estudos Maiores (Universidade) (GONÇALVES, 2012).

Neste período, a educação não era obrigatória e havia uma classificação quanto ao destino profissional dos estudantes, como destaca Gonçalves (2012, p. 79), “haveria súditos para os quais a cultura oral seria suficiente; outros que deveriam receber as noções básicas de ler, escrever e contar, e ainda, um menor número com acesso aos estudos superiores”.

Com a vinda da Família Real, a colônia precisava ganhar status para abrigar a Coroa. Assim, no período do Império (1808) fundam-se as primeiras instituições públicas, sendo instituições de ensino superior voltadas à formação para atuação no Exército e na Administração do estado (MANFREDI, 2002). Os demais níveis de ensino, divididos entre primário e secundário, tinham como objetivo o ensino superior. Paralelo a este ensino, surgiram as primeiras tentativas de uma Educação

Profissional, partindo de associações civis e do Estado. Assim, “a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 76).

As discussões sobre o ensino técnico-profissionalizante iniciaram na Assembleia Constituinte de 1823, porém somente através da Lei de 1827 que se tornou obrigatória a aprendizagem de costura e bordados, por parte das meninas, e o desenho para os meninos, ensinados nos Liceus.

Em 1832, o Brasil possuía 180 escolas, distribuídas entre nove províncias. No entanto, 40 destas escolas não tinham professores. Por isso, em 1835 foi criada a Primeira Escola Normal, em Niterói, destinada a preparar professores, visto a precariedade de profissionais na época. Gonçalves (2012) destaca que o ensino normal foi desenvolvido, originalmente, para alunos do sexo masculino, e somente no final do século XIX, é que a formação passou a ser destinada ao sexo feminino.

No ano de 1840, iniciou-se um processo de fundação de casas destinadas aos educandos artífices. Essas casas foram criadas por dez governos provinciais e adotavam o modelo de aprendizagem utilizado no meio militar. Diferentemente dos liceus, que tinham seus recursos advindos das entidades de sociedade civil, estas casas eram mantidas pelo Estado e destinadas a sujeitos órfãos e desamparados, dessa forma, tais casas eram vistas como obras de caridade (MANFREDI, 2002).

Já nos liceus, o acesso aos cursos eram livres desde que os alunos não fossem escravos. Alguns liceus funcionaram como escola de ensino primário, e foram criados nos principais centros urbanos

- 1858 – Rio de Janeiro
- 1872 – Salvador
- 1880 – Recife
- 1882 – São Paulo
- 1884 – Maceió
- 1886 – Ouro Preto

Em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro deu início ao primeiro curso para mulheres “com um currículo seriado fixo de quatro anos” (MANFREDI, 2002, p. 78) e ao curso comercial. Assim, o Brasil constrói sua educação profissional de forma excludente e discriminatória, separando espaços e possibilidades aos

escravos e aos homens livres, mulheres e homens, além de diferenciação em possibilidades financeiras que se traduziram em capacidades de aprendizagens e de qualificação profissional.

Durante o período da Primeira República, em que houve a extinção da escravatura e expansão da economia cafeeira através da industrialização e urbanização, surge uma onda de modernização tecnológica, o que gerou novas necessidades de qualificação do trabalho. Nessa época, de acordo com Nosella (1998), o objetivo político do período era de democratização do ensino primário, dando um caráter público, laico e gratuito. Assim, a educação profissional se reconfigura e passa a ser destinada, não somente aos pobres e desvalidos, mas a todos que pertenciam aos setores populares urbanos, possibilitando a transformação destes sujeitos em trabalhadores assalariados.

Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, o Estado passa a se responsabilizar pela formação profissional, criando 19 escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto 7.566 (BRASIL, 1909), oferecendo o ensino profissional primário gratuito. Estas escolas foram instituídas nas capitais dos estados, exceto no Distrito Federal, por já existir o Instituto Profissional Masculino, no Rio Grande do Sul, por já haver o Instituto Parobé e, no Rio de Janeiro, devido a escola ter sido localizada na cidade natal do presidente da República.

Para Manfredi (2002), a finalidade dessas escolas era a oferta de ensino prático e conhecimentos técnicos visando a formação de operários e contramestres a partir de oficinas percebidas como necessárias à federação pertencente.

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p. 94)

Este modelo de escola perdurou por 33 anos, e oferecia ofícios de marcenaria, alfaiataria e de sapataria. Poucas escolas ofereciam o ensino de ofícios ligados à indústria.

No início de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, nesse intento, “o ministro Francisco Campos defendeu a necessidade de desenvolvimento de um

sistema de ensino no país – o que foi ao encontro das demandas dos intelectuais” (GONÇALVES, 2012, p. 131). Francisco Campos organizou a Reforma Universitária através do Decreto nº 19.851 (1931), estabelecendo o Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentou o ensino comercial, por meio do Decreto nº. 20.158 (1931) e do ensino secundário, com os decretos nº 19.890 (1931) e 21.241 (1932).

O ensino comercial “ficou dividido em cursos médios – de 1º e 2º ciclos, e curso superior de Finanças; e quanto ao ensino secundário, passou a ser dividido em fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), visando à preparação profissional [...]” (GONÇALVES, 2012, p. 131). No entanto, em 1932, intelectuais brasileiros assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentando os princípios liberais e um programa educacional em que o estado teria o papel central.

Deste manifesto e dos amplos debates da sociedade, resultou a Constituição de 1934. Com essa Constituição ficou definida a gratuidade do ensino primário, a frequência obrigatória e obrigatoriedade do Estado na aplicação de recursos na educação.

A partir de 1937, com o período do Estado Novo, a política educacional corroborou com a separação entre trabalho manual e intelectual, ofertando um ensino secundário destinado à elite e ensino médio para classes menos favorecidas, contemplando ramos profissionais. A partir da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, instituída em 10 de novembro de 1937, no capítulo referente à educação, define-se que:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, **escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - **O ensino primário é obrigatório e gratuito.** A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não

alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o **de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias**, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

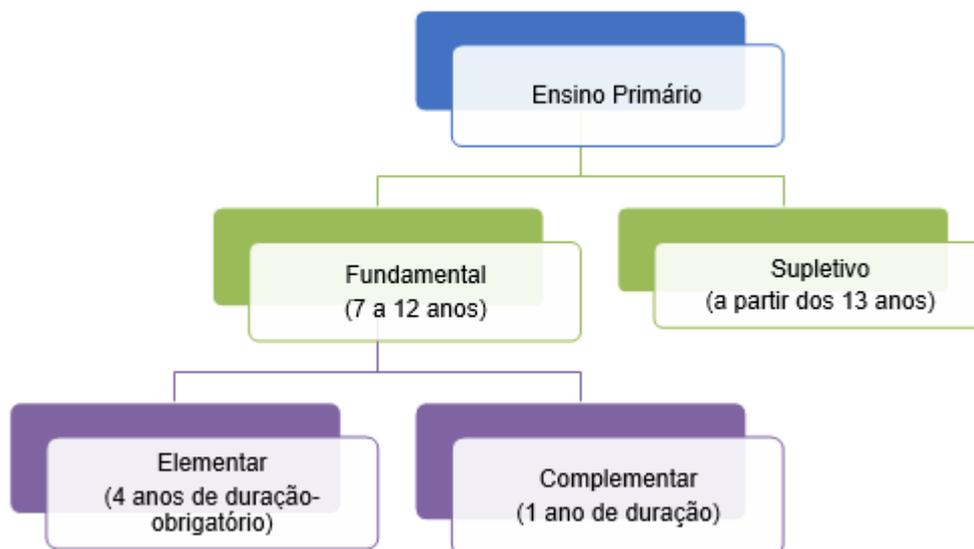
Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim **organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.** (BRASIL, 1937. Grifo da autora)

O ensino primário, que continuava com seu caráter obrigatório e gratuito, abria brechas para uma cobrança de contribuições para o caixa da escola, ao anunciar uma “solidariedade dos menos para com os mais necessitados” (BRASIL, 1937). O Estado retira de si a responsabilidade de manter a educação, permitindo o custeamento pelos mais favorecidos. É também ,neste momento, que se institui a educação física, ensino cívico e trabalhos manuais no currículo das escolas primárias. A justificativa foi de que os sujeitos necessitavam de princípios que os fizessem sentir-se parte da nação, colaborando com seu crescimento.

Há uma ambiguidade na relação Estado e setores privados, marcada por disputas políticas. A partir de um reordenamento do sistema escolar e de uma política educacional autoritária, houve uma reformulação do ensino regular, no período da Era Vargas (1930 - 1945). Através do Decreto-Lei 8.529 (BRASIL, 1946), o ensino primário fica dividido entre ensino primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos e ensino primário supletivo, para jovens e adultos (a partir dos 13 anos).

O ensino primário ainda se dividia entre ensino elementar, obrigatório e com duração de 4 anos e ensino complementar, com duração de um ano. A figura 4 apresenta esta organização.

Figura 4. Organização do sistema de ensino primário em 1946



Descrição da figura: imagem de organograma referente à organização do ensino primário em 1946. Na parte superior, o organograma é composto por retângulos, na ordem decrescente. O primeiro retângulo está na cor azul sobreposto por um retângulo branco, escrito: Ensino Primário. Dele, derivam outros dois retângulos, nas cores verdes, sobrepostos por retângulo branco. No retângulo da esquerda, está escrito: Fundamental (7 a 12 anos) e no retângulo da direita: Supletivo (a partir de 13 anos). Abaixo do retângulo da esquerda há dois retângulos na cor roxa, sobrepostos por retângulo na cor branca. No primeiro retângulo consta: Elementar (4 anos de duração - obrigatório) e no segundo retângulo consta: complementar (1 ano de duração). Logo abaixo, separado por um espaço em branco, há um organograma referente ao ensino secundário.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto-Lei nº 8.529 (BRASIL, 1946).

A organização do ensino mantém a formação profissional. O ensino complementar, assim como no supletivo, possibilitava a aprendizagem de economia doméstica e puericultura para as alunas das instituições de ensino. No ensino fundamental elementar, as disciplinas cursadas eram: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação matemática; Geografia e história do Brasil; Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto orfeônico; Educação física.

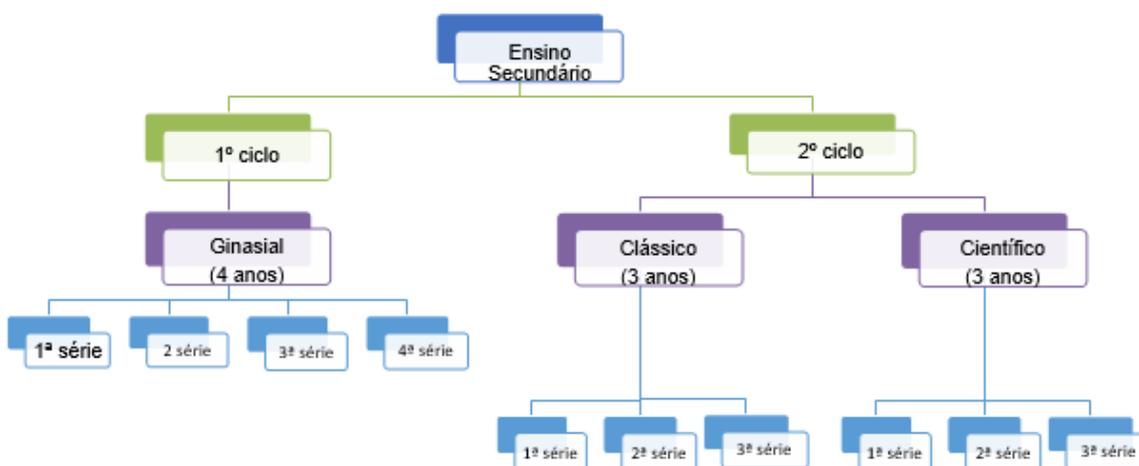
O ensino complementar contemplava as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; Ciências naturais e higiene; Conhecimentos das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; Canto orfeônico; Educação física. Já o ensino supletivo abrangia Leitura e linguagem oral e

escrita; Aritmética e geometria; Geografia e história do Brasil; Ciências naturais e higiene; Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); Desenho.

O Decreto-Lei 8.529, de 1946, responsabiliza os poderes públicos pela oferta do ensino, mas ainda permite a livre iniciativa privada. O ensino primário continua gratuito, porém, os graus posteriores seriam gratuitos apenas àqueles que não possuíssem condições financeiras e pudessem comprovar esta carência.

O ensino secundário foi instituído pelo Decreto-Lei 4.244 (BRASIL, 1942), com o objetivo de preparar os alunos para o ensino superior ou formar uma força de trabalho para os setores de produção. Dessa forma, o ensino secundário foi dividido entre dois ciclos. O primeiro compreendeu o curso ginásial, dividido em quatro séries, com duração de quatro anos. O segundo ciclo se dividiu em curso clássico e curso científico, ambos com duração de três anos, separados em três séries, como pode ser observado na figura 5.

Figura 5. Organização do ensino secundário em 1946



Descrição da imagem: imagem de um organograma referente à organização do ensino secundário em 1946. O organograma inicia com um retângulo azul, centralizado, e sobreposto de um retângulo branco. Nele consta: Ensino Secundário. Deste, derivam dois retângulos na cor cinza, sobreposto por retângulo branco. No retângulo da esquerda consta: 1º ciclo e dele deriva um retângulo na cor laranja, sobreposto de um retângulo branco, escrito: Ginásial (4 anos). Abaixo deste, estão outros quatro retângulos, lado a lado, na cor azul, escrito, na sequência: 1ª série; 2ª série; 3ª série; 4ª série. Já no retângulo cinza a direita, sobreposto de retângulo branco, consta: 2º ciclo. Abaixo deste derivam outros dois retângulos na cor laranja, sobreposto por retângulo na cor branca. no primeiro está escrito: Clássico (3 anos) e abaixo deste retângulo, seguem três retângulos azuis, lado a lado, escrito em sequência: 1ª série; 2ª série; 3ª série. No segundo retângulo na cor laranja, à direita, está escrito:

Científico (3 anos), e abaixo deste, segue três retângulos azuis, lado a lado, escrito em sequência: 1ª série; 2ª série; 3ª série.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1946).

A reforma do ensino, conhecida por Reforma Capanema, organizada pelo então ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema, permitia que os estudantes optassem por qual caminho desejavam seguir seus estudos. Um conjunto de Leis Orgânicas de Ensino estabelecidas por Gustavo Capanema, no período de 1942 a 1946 se tornaram um marco importante no contexto educacional brasileiro, como ilustrado no quadro 3, abaixo:

Quadro 3. Leis Orgânicas de Ensino ou Reforma Gustavo Capanema

(Continua)

LEI ORGÂNICA	DECRETO-LEI/ DATA	DIRETRIZES
Do ensino industrial	Nº 4.073 30/01/1942	Organizado em: 1º ciclo – 4 anos (básico) + curso de mestría ²⁶ (2 anos); 2º ciclo – cursos técnicos (3 a 4 anos) e cursos de formação de professores (pedagógico – 1 ano). Estabeleceu como de responsabilidade dos empregadores o ensino dos ofícios e a manutenção de aprendizes, bem como sediarem as escolas de aprendizagem.
Do ensino secundário	Nº 4.244 09/04/1942	Organizado em: 1º ciclo (ginasial) e 2º ciclo (clássico ou científico)
Do ensino comercial	Nº 6.141 28/12/1942	Organizado em: 1º ciclo – 4 anos (básico) e 2º ciclo – cursos técnicos de comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado (3 anos)
Do ensino primário	Nº 8.529 02/01/1946	Organizado em duas modalidades: fundamental – elementar (4 anos) + complementar (1 ano), para crianças entre 7 e 12 anos; e supletivo (2 anos) para jovens e adultos.

²⁶ Conforme o art. 9 do Decreto-Lei nº 4.073, parágrafo 2º, os cursos de tem por “finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre”.

Quadro 3 - Leis Orgânicas de Ensino ou Reforma Gustavo Capanema

(Conclusão)

LEI ORGÂNICA	DECRETO-LEI/ DATA	DIRETRIZES
Do ensino normal	Nº 8.530 02/01/ 1946	Organizado em cursos de dois níveis: 1º ciclo (4 anos) formação de regentes para o ensino primário e 2º ciclo (3 anos) formação de professor primário
Do ensino agrícola	Nº 9.613 20/08/1946	Organizado em: 1º ciclo – 4 anos (básico) + curso de mestría (2 anos); 2º ciclo – cursos técnicos (3 a 4 anos). Previa 3 tipos de cursos pedagógicos (2 anos): economia rural doméstica, didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola.

Descrição da figura: imagem de um quadro em que a primeira linha é na cor rosa, e as demais estão na cor branca. O quadro está dividido em três colunas, contendo na primeira coluna, informações sobre a Lei orgânica em ordem decrescente: Do ensino industrial; Do ensino secundário; Do ensino comercial; Do ensino primário; Do ensino normal; Do ensino agrícola. A segunda coluna contém informações sobre a Lei e seu ano de publicação, em ordem decrescente: Nº 4.073, 30/01/1942; Nº 4.244, 09/04/1942; Nº 6.141, 28/12/1942; Nº 8.529, 02/01/1946; Nº 8.530, 02/01/1946; Nº 9.613, 20/08/1946. Na terceira coluna constam as Diretrizes para o ensino.

Fonte: Gonçalves, 2012, p. 134 – 135.

Este período foi de grande importância para o ensino técnico-profissionalizante. Havia ainda uma preocupação por parte do governo com o desenvolvimento da industrialização no Brasil.

Esse sistema de ensino elitizou o ensino secundário, favorecendo a construção de um sistema paralelo ao ensino público, o “Sistema S”, que se configurou como uma rede de Educação Profissional organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais. Os dois primeiros sistemas fundados foram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e alunos de baixa renda passaram a frequentar essas escolas técnicas. O acesso ao ensino superior, por parte de alunos que concluíam ensino técnico era restrito, “podendo candidatar-se apenas a cursos relacionados aos que haviam feito” (MANFREDI, 2002, p. 100).

Essa reestruturação do sistema educacional brasileiro não apresentou resultados esperados. Resultou em uma baixa qualidade, tanto do ensino profissionalizante quanto do ensino propedêutico.

Em 1961, já em um período de redemocratização política, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, garantindo uma maior flexibilidade na passagem do ensino profissionalizante ao ensino secundário. Porém, é no ano de 1971 que se realiza uma reforma na educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), dando origem a uma escola de 1º e 2º graus, tendo como princípio uma educação básica geral unida a preparação ao trabalho.

Em relação à estrutura, a Lei nº 5.692/1971 reorganizou o antigo primário e o ginásio, unificando-os em 1º grau, com oito séries, obrigatório para crianças de 7 a 14 anos; e reformulou o secundário (2º grau) – que passou a ter formação profissionalizante obrigatória, e três ou quatro anos de duração (conforme a habilitação profissional (GONÇALVES, 2012, p. 147).

A formação geral e iniciação para o trabalho eram objetos do 1º grau, enquanto o 2º grau objetivava a habilitação profissional. O ensino, que antes era clássico ou científico, perdeu o espaço para o ensino profissionalizante.

De acordo com Manfredi (2002, p. 106) “A Lei 5.692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória, não vingou”. Tal organização da escola gerou alto índice de evasão e repetência no 1º grau, resultando na exclusão de grande parte da sociedade no meio escolar.

Em 1982, a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) extinguiu a profissionalização que até então era obrigatória no 2º grau. É através desta Lei que escolas técnicas federais passam a ser vistas como “as mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34)

No ano de 1996, entra em vigor a nova LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), caracterizando o ensino médio como a última etapa da educação básica e define, no capítulo II, art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Com a conclusão da educação básica se prevê a possibilidade de ingresso ao ensino superior. A nova LDB 9.394/96 também permite o ingresso do sujeito em

carreira técnico-profissional, de forma a optar pelo ensino médio de caráter propedêutico ou como técnico profissionalizante.

Assim como a nova LDB 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que regulamenta a LDB, instituiu bases para a reforma do ensino profissionalizante. Nesse contexto, a formação profissional passou a integrar outras modalidades de educação na tentativa de atender a todos alunos, seja matriculado ou egresso da educação básica ou do nível superior, seja trabalhadores.

O referido decreto regulamenta no artigo 3º os seguintes níveis de educação profissional:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Assim, a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (artigo 2º, Decreto 2.208/97). Dessa forma, se estabelece uma separação entre ensino médio e ensino profissionalizante, o que faz com que a educação se desdobre em dois tipos de ensino, recriando a coexistência de redes que funcionarão sobre duas premissas: “o sistema regular de ensino com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado” (MANFREDI, 2002, p. 135).

Se institui uma dualidade de redes nos próprios currículos como estratégia política, reduzindo o ingresso no mercado formal de trabalho, visto que este exige qualificação. Então, os princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional são resgatados a partir do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004). Tal Decreto “pretende reinstaurar um novo ponto de partida [...] de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44)

O referido Decreto (BRASIL, 2004) trouxe, outra vez, a possibilidade de se integrar o ensino médio à educação profissional técnica a nível de ensino médio. Para Ciavatta (2005, p. 84):

A ideia da formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dividir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social.

Por meio dessa concepção, se busca uma formação completa para o ser humano. Portanto, em 2007, através da publicação do Decreto nº 6.302, é instituído o Programa Brasil Profissionalizado que buscava “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

Entre os objetivos do Programa, destaca-se “

[...] IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.
(BRASIL, 2007)

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído como uma tentativa de democratização do ensino médio. O apoio ao programa advém do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), através de assistência no que se refere ao financiamento, ampliação e adequação dos espaços físicos, possibilitando a construção de bibliotecas e laboratórios além da formação para docentes e equipes de gestores.

Com a publicação da Lei 11.892/ 2008 (BRASIL, 2008), o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta rede teve como

objetivo promover uma educação profissional que possa se traduzir no conceito de politécnica para sua proposta de formação. Para Saviani (2003, p. 140) politécnica,

diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Para Saviani (2003), politécnica e educação tecnológica podem ser considerados sinônimos, pois estes combinam trabalho e educação. O autor ainda destaca que a concepção de politécnica implica, enfim, na generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (SAVIANI, 2014, p. 122).

Com a aprovação da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme anexo B. E no Art. 6º, a referida Lei define as finalidades e características dos Institutos Federais:

- 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 infra-estrutura 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;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dessa forma, os Institutos Federais têm uma importância no contexto no qual está inserido. Estes Institutos de Educação Profissional e Tecnológica entendem que

essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. (IFFAR, 2010, p. 32)

Assim, os Institutos Federais surgem em um cenário político propício para o investimento em ações de inclusão e democratização da educação, sendo frutos de políticas que visavam a democratização e ampliação do acesso ao campo educacional. A própria natureza de criação dos Institutos Federais tem como característica a distribuição geográfica em regiões de difícil acesso à educação formal. No Rio Grande do Sul, esses se dividem entre Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Os três Institutos atendem a distintas regiões do RS. De acordo com Frigotto (*et al*, 2018, p.102),

Os IFs surgem com o objetivo de promover uma política de educação ampla, abarcando todo o território nacional. Não é sem motivo, haja vista o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação.

Além disso, por se tratar de uma instituição comprometida com a promoção da diminuição das desigualdades sociais e regionais presentes na realidade brasileira, os IFs devem estar engajados com o desenvolvimento local das regiões onde se estabelecem, respondendo às demandas do mercado de trabalho local, qualificando a mão de obra e, deste modo, viabilizando maior possibilidade de trabalho, emprego e renda.

Nessa perspectiva, de se comprometer com a diminuição das desigualdades sociais e regionais, o IFFar é composto por 1 Reitoria, localizada no município de Santa Maria e 11 campi, distribuídos nas cidades de Alegrete, Frederico Wesphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e Uruguaiana. Ainda há dois Centros de Referência²⁷, um em Santiago e um em São Gabriel.

²⁷ Conforme a PORTARIA Nº 1.291, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão, art. 5º. Os Institutos Federais poderão criar Centros de Referência, vinculados às suas respectivas Reitorias, para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica.

No que se refere à Educação a Distância, o IFFar tem polos nas cidades de Barra do Quaraí, Cachoeira do Sul, Candelária, Frederico Westphalen, Giruá, Panambi, Ronda Alta, Rosário dos Sul, Santiago, Santa Rosa, São Borja, São Gabriel, São Vicente do Sul, Sobradinho e Uruguaiana.

Figura 6. Distribuição geográfica dos Campi do IFFar



Descrição da imagem: imagem de fundo branco, com um mapa do Rio Grande do Sul, na cor azul. No mapa constam ícones de localização vermelhos e branco, composto por números de 1 a 12 e pelas letras “A” e “B”. Ao lado direito do mapa, há um mapa menor, representando o Brasil, na cor verde, com destaque para a localização do Rio Grande do Sul. Na parte inferior da imagem consta a legenda da imagem dividida em três colunas. Na primeira coluna consta o título: Unidades de ensino do IFFar, escrito na cor vermelha. Em azul, a escrita em sequência decrescente: 1. Reitoria; 2. *Campus* Alegrete; 3. *Campus* Frederico Westphalen; 4. *Campus* Jaguari; 5. *Campus* Júlio de Castilhos; 6. *Campus* Panambi. Na segunda coluna, ainda em azul, consta em ordem decrescente: 7. *Campus* Santa Rosa; 8. *Campus* Santo Ângelo; 9. *Campus* Santo Augusto; 10. *Campus* São Borja; 11. *Campus* São Vicente do Sul; 12. *Campus* Avançado Uruguaiana. Na terceira coluna, consta o título na cor vermelha: Centros de Referência. Abaixo deste, na cor azul, em ordem decrescente, está escrito: a. Santiago; b. São Gabriel.

Fonte: Avaliação Institucional IFFar - Relatório Autoavaliação - ano base 2020²⁸

Entender a organização da educação profissional e todo o processo histórico e político envolvido nesse contexto educacional possibilita entender a natureza inclusiva dos Institutos Federais. Compreender essa organização auxilia na defesa de que a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar, durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, implica nos

²⁸ Disponível em

<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/24183/fd97bbb6713fad743bf87558b35dc743> - ano base 2020

espaços que estes alunos podem ocupar, seja a nível acadêmico ou profissional, visto que os Institutos Federais são espaços escolares que formam para o mundo do trabalho, em diferentes níveis. Além disso, pensar na relação pedagógica que ocorre nesses espaços, possibilita pensar no processo de inclusão e na concepção de deficiência que a sociedade ainda carrega consigo.

Apresentado o histórico da educação profissional no Brasil, que teve como base o assistencialismo, formação profissional e moral, que demonstrou o dualismo das classes sociais refletidos no espaço educacional e que se constituiu por contextos políticos e econômicos, utilizo o capítulo a seguir para apresentar o contexto da pesquisa: O Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

4.1 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL - UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA-EDUCACIONAL

Não se pode conhecer o todo sem conhecer detalhadamente as partes, mas também não se pode compreender as partes sem conhecer bem o todo. Isso requer, portanto, uma explicação circular, que articule as partes e o todo. (VASCONCELOS, 2013, p. 117.)

Pretende-se, aqui, partir da construção de um contexto histórico. Isso permite compreender qual o contexto abrange a pesquisa, assim como identificar as políticas que possibilitam o acesso de alunos público-alvo da educação especial ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

O IFFar – *Campus* São Vicente do Sul situa-se no município de São Vicente do Sul, no Rio Grande do Sul. Em sua trajetória, o IFFar originou-se da Escola de Iniciação Agrícola, criada em 17 de novembro de 1954.

Criado em 17 de novembro de 1954, pelo Termo do Acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, o *Campus* São Vicente do Sul possui uma longa e exitosa história na execução de ações de educação profissional e tecnológica no estado do Rio Grande do Sul. (FEITOZA, 2014, p. 11).

Em janeiro de 1968, sob a denominação de Colégio Agrícola General Vargas, foi transferido para a Universidade Federal de Santa Maria através do Decreto nº 62.178, que “provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências” (BRASIL, 1968). No ano de 1985, passou a ser denominada Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. Em 1998, através do Decreto nº 2.548, as escolas Agrotécnicas Federais passam a elaborar sua regulamentação interna (BRASIL, 1998).

A partir do ano de 2002, a Escola Agrotécnica foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica e passou a ser chamado de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET – SVS). Em dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A referida Lei define os Institutos Federais, no Art. 2º, como:

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, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

O campus de São Vicente do Sul abrange outros municípios como: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis e Unistalda. Conforme Nunes (2012, p. 23 e 24),

O objetivo principal dos institutos federais é formação para o exercício profissional, abrangendo os trabalhadores que precisam de formação rápida que atenda uma demanda específica com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, assim como aqueles que necessitam, para a realização de suas atividades profissionais, de formação em nível superior, os que precisam da formação em nível médio técnico e, ainda, aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, com a oferta de cursos de pós-graduação.

O IFFAR SVS oferece Cursos Técnicos Integrados, no qual o estudante faz o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico em uma única matrícula; Cursos Técnicos Subsequente, em que o aluno necessita ter concluído o Ensino Médio; e Cursos de Graduação, divididos em Bacharelado, Tecnologia e Licenciatura. O quadro 4 apresenta todos os cursos ofertados:

Quadro 4. Cursos ofertados pelo IFFAR SVS – ano de 2020

Modalidade	Nível	Cursos
Cursos Técnicos	Integrado	Técnico em Administração
		Técnico em Agropecuária
		Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
		Técnico em Alimentos
		Técnico em Agroindústria (PROEJA)
Cursos Técnicos	Subsequentes	Agricultura
		Alimentos
		Informática
		Zootecnia
Cursos de Graduação	Bacharelado	Agronomia
		Administração
	Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
		Gestão Pública
	Licenciaturas	Química
		Ciências Biológicas

Descrição da figura: imagem de um quadro, delimitado por bordas pretas, com primeira linha na cor rosa. O quadro está dividido em três colunas e apresenta os cursos ofertados no IFFar no ano de 2020. Na primeira coluna constam as modalidades, subdivididas entre cursos de Ensino técnico e de Graduação. Na segunda coluna constam os níveis dos cursos, que se organizam como integrado, subsequente, Bacharelado, Tecnologia e Licenciaturas. Na terceira coluna aparecem os cursos.

Fonte: Página Institucional IFFar SVS²⁹

No ano de 2020, conforme dados institucionais, o IFFar possuía 1694³⁰ alunos entre Ensino Técnico Integrado (960 alunos), Ensino Técnico Subsequente

²⁹ <https://www.iffarroupilha.edu.br/portal?view=default>

³⁰ Dados retirados do Relatório de Transição do Campus São Vicente do Sul. Disponível em:

(57 alunos) e Ensino Superior (677 alunos). Destes, 09 são alunos público-alvo da educação especial, sendo 04 alunos matriculados no Ensino Técnico Integrado, 02 no Ensino Técnico Subsequente e 03 no Ensino Superior (01 no Bacharelado, 01 na Tecnologia e 01 na Licenciatura). Observa-se que apenas 0,5% das matrículas totais eram referentes à alunos público-alvo da educação especial na instituição.

A presença destes alunos é algo recente e que vem se ampliando aos poucos. No ano de 2019 havia 05 alunos em situação de inclusão escolar matriculados na instituição. Isto pode ser percebido na tabela 1.

Tabela 1. Comparativo de alunos público-alvo da educação especial matriculados no IFFar SVS no 2º semestre e 2019 e 1º semestre de 2020.

Nível de ensino	Quantitativo de alunos por ano (semestre)	
	2019/2	2020/1
Ensino Técnico Integrado	1	4
Ensino Subsequente Integrado	1	2
Ensino Superior	Bacharelado	1
	Tecnologia	1
	Licenciatura	1

Descrição da imagem: tabela delimitada por bordas pretas inferior e superior. A tabela apresenta uma comparação entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020 no que se refere a quantidade de alunos público-alvo da educação especial matriculados nos diferentes níveis de ensino. Na primeira coluna constam os níveis de ensino (Ensino Técnico Integrado, Ensino Subsequente Integrado e Ensino Superior). Na segunda coluna consta na terceira linha, a divisão do ensino superior em três modalidades (Bacharelado, Tecnologia e Licenciatura) e a coluna seguinte apresenta a quantidade de estudantes em cada semestre, subdividindo-se em duas colunas, sendo a primeira referente ao ano de 2019, segundo semestre e a segunda, referente ao ano de 2020, primeiro semestre.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados obtidos no IFFar – *Campus São Vicente do Sul*

Este aumento, mesmo que pequeno, de alunos público-alvo da educação especial é resultado de ações que vêm sendo desenvolvidas à nível Federal nos últimos anos. Em seu Estatuto, o IFFar aponta, entre seus princípios norteadores, art. 3º, inciso IV a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências específicas” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2009, p. 02). Destaca-se que esta é a única referência sobre inclusão que este documento aponta.

Os serviços de apoio pedagógico para alunos que apresentam alguma dificuldade em sua aprendizagem surgem como uma obrigatoriedade institucional em decorrência de uma política de inclusão para todos, e com a possibilidade de permanência e êxito nos níveis mais elevados de ensino. Dessa forma, o IFFar, em consonância com as legislações vigentes, organizou uma série de documentos que regem suas práticas inclusivas, entre elas, a Política de Diversidade e Inclusão (2018), Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógico (2014), Regulamento da Terminalidade específica (2016), Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (2019) e Política de Ações Afirmativas de Inclusão Sócio econômica, Étnico-Racial e para Pessoas com Deficiência (2019), que visam a acessibilidade na instituição.

4.2 AÇÕES INCLUSIVAS NO IFFAR

O processo inclusivo no IFFar vem se organizando conforme as diretrizes que normatizam a implementação do serviço de apoio a todos os alunos que, em algum momento histórico, estiveram segregados da sociedade.

No ano de 2012, a partir de uma identificação de ações voltadas para a diversidade, é instituída no IFFar a Coordenadoria de Ações Inclusivas (CAI) através da Resolução CONSUP nº 10/2013 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013), na Reitoria e em todos os *Campi*, ligada a Diretoria de Ensino. Esta coordenadoria tem como propósito

assessorar, subsidiar e fomentar atividades voltadas ao acesso, permanência, participação e formação qualificada de tod@s que compõem o IFFar. Para tanto, há uma CAI em cada campus da Instituição e uma na Reitoria, que buscam articular, assessorar e colaborar para a inovação e aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013, p. 4)

As CAIs eram formadas pelos seguintes núcleos: Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro brasileiros e Indígenas (NEABI); e pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). Estes núcleos já estão instituídos em todo o IFFar. Além disso, na CAI-

Reitoria, está alocado o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos do IFFar (NEAMA), atendendo a todos os *Campi*.

No ano de 2022, há uma reconfiguração das Coordenações de Ações Inclusivas no IFFar em razão de fomentos financeiros. Em decorrência disso, a CAI passa a ser denominada de Coordenação de Ações Afirmativas (CAA), e se constitui a Coordenação de Ações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), que abrange o NAPNE. Tais modificações são aprovadas em reunião do Comitê Assessor de Ensino (CAEN), no dia 07 de junho de 2022, através da Ata nº 04/2022.

Em suma, duas coordenações que visam a diversidade e inclusão são organizadas no IFFar. Com essa reestruturação a CAA passa a ser composta pelo NEABI e NUGEDIS e a CAPNE coordena o NAPNE e NEAMA, sendo este último alocado apenas na reitoria.

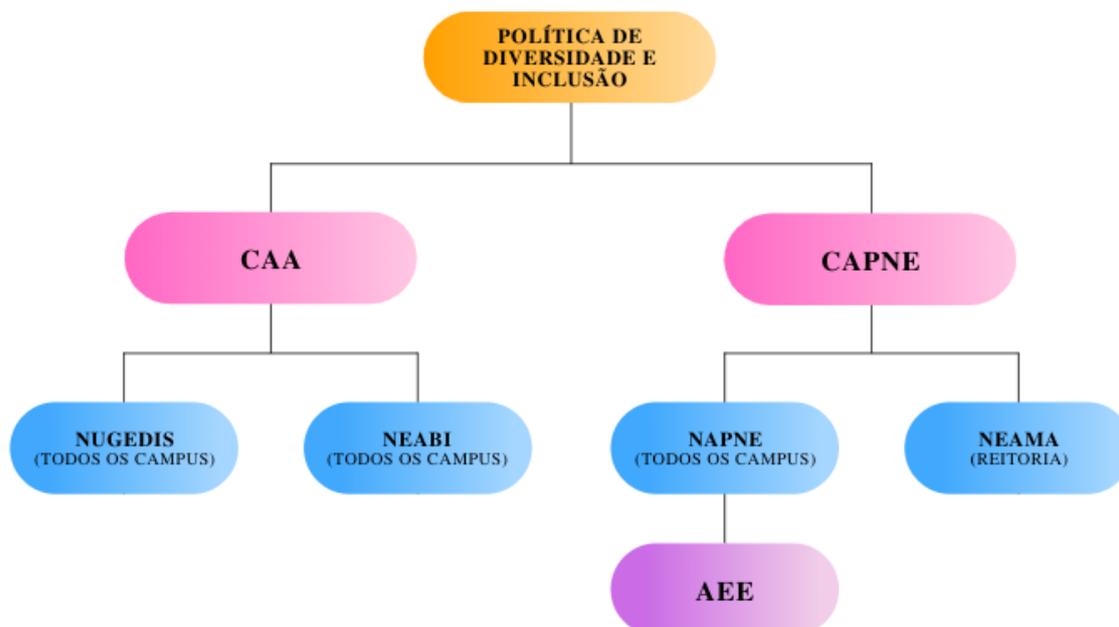
O que rege as ações dessas coordenações é a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, aprovada em 2014 e alterada pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº 079/2018, em 13 de dezembro de 2018, é definida como

um conjunto de conceitos, princípios, objetivos e diretrizes de implementação voltados à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos no âmbito do IFFar. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018, p. 05)

É a partir desta política que se organizam ações visando o acesso, através de condições de ingresso como a garantia de reservas de vagas nos cursos técnicos e superior em todas as instituições de ensino a nível federal, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) e visando a permanência e êxito dos estudantes. Neste documento também há o comprometimento da instituição em ofertar o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os cursos de Licenciatura.

Objetivando consolidar os processos inclusivos, o IFFar direciona seu foco na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, em Políticas de Ações Afirmativas e discussões sobre gênero, etnia e sustentabilidade. Dessa forma, os aspectos referentes à diversidade e inclusão no IFFar se organizam da seguinte maneira, conforme a figura 7 abaixo:

Figura 7. Organograma Ações de diversidade e inclusão no IFFar.



Descrição da figura: Organograma referente às Ações de diversidade e inclusão no IFFar. O organograma é composto de figuras ovais em diferentes cores. Ao centro, na parte superior, consta o primeiro nível do organograma, na cor laranja, escrito: Política de Diversidade e Inclusão. Desta, deriva o segundo nível do organograma, dividido em duas formas ovais, na cor rosa. Na primeira forma, à esquerda, está escrito a sigla CAA. Na segunda forma, à direita, está escrito CAPNE. O terceiro nível do organograma, está na cor azul e consta a escrita, em sequência: NUGEDIS (Todos os Campus); NEABI (Todos os Campus); NAPNE (Todos os Campus) e NEAMA (Reitoria). Do NAPNE deriva o AEE em cor roxa.

Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos da pesquisa.

A partir do organograma apresentado acima, é possível identificar que entre as coordenações, têm-se o NAPNE, vinculado à CAPNE. Ao NAPNE está vinculado o serviço do Atendimento educacional especializado, que é oferecido aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados na instituição de ensino. A Resolução Ad Referendum CONSUP/IFFar nº 11/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CAPNE e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar, define no capítulo I, parágrafo único, o público com Necessidades Educacionais Específicas:

Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos do espectro autista e outros transtornos de aprendizagem.

Tanto a CAPNE quanto o NAPNE seguem os mesmos princípios da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. Neste viés, contemplando os objetivos do estudo, dentre o contexto relacional que constitui as ações inclusivas do IFFar, distingo o contexto do NAPNE, tendo em vista que é este o Núcleo responsável pela oferta do AEE, bem como das ações educacionais inclusivas direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial. Reitero a compreensão de que a educação inclusiva constitui um campo amplo contemplando questões de gênero e etnia, por exemplo, e abrangendo todos os processos de aprendizagem. Contudo, nesta pesquisa, o olhar estará direcionado aos processos inclusivos de alunos público-alvo da educação especial.

5. O ARTESANATO DA PESQUISA

Viver é narrar-se e, ao narrar a nós mesmos, vamos nos reconfigurando através de autoperturbações. (PELLANDA, 2009, p.52)

Palavras sempre tem efeitos. Objetos em contextos... ampliação de foco... focos das relações... Distinção... mundo em processo de tornar-se... narrativas... sistema observante... imprevisibilidade... são palavras-chave que remetem ao pensamento sistêmico e que caracterizam o movimento investigativo deste trabalho de cunho qualitativo.

Por um longo período, a visão de mundo foi influenciada pelo pensamento cartesiano ou o pensamento mecanicista, uma lógica que busca compreender o comportamento do todo a partir da análise das partes. Nessa perspectiva, a ciência, pensada a partir de um paradigma tradicional se distingue por meio de três pressupostos: o da simplicidade, em que o mundo é separado em partes para que seja compreendido em sua totalidade; o da estabilidade, que se organiza a partir da crença de que o mundo ‘já é’, de que é estável e previsível; e o da objetividade, em que se acredita que a objetividade é um critério científico para conhecer o mundo tal como ele é (VASCONCELOS, 2013).

Parte-se de uma crença de que “o mundo é cognoscível, que pode ser conhecido, desde que seja abordado de modo racional” (VASCONCELOS, 2013, p. 77). Assim, o pensamento analítico da época, e ainda coexistente, permitia comparar o universo a uma “máquina perfeita governada por leis matemáticas exatas” (CAPRA, 2006, p. 35). Pensadores como Galileu Galilei, René Descartes e Isaac Newton compartilhavam da ideia da análise do todo para as partes menores.

Para as ciências físicas, o paradigma tradicional ocupou o lugar de modelo de cientificidade, pois os pressupostos de simplicidade, estabilidade e objetividade serviam para explicar o mundo. No entanto, para as ciências biológicas, tais pressupostos não conseguiam explicar a natureza viva dada a sua complexidade, “então se desenvolveram paralelamente ao desenvolvimento da física bem-sucedida, debatendo-se entre o desejo e a impossibilidade de aplicar satisfatoriamente o modelo de ciência vigente” (VASCONCELOS, 2013, p. 95).

Para as ciências humanas, em que o homem era o sujeito do conhecimento, havia muita dificuldade em lidar com os pressupostos do paradigma tradicional, em que o homem era tratado apenas como objeto. Assim, pela concepção de que “os fenômenos humanos são de natureza subjetiva e não se deixam captar pela objetividade” (VASCONCELOS, 2013, p. 97), estabelece-se uma ruptura entre ciências objetivas e ciências humanas. Nessa ruptura, o estudo do homem fica fracionado, e cada área da ciência desenvolve seu saber científico sobre ele.

Em meados do século XX surge um movimento científico organizado por um grupo de cientistas vinculados a diferentes campos de conhecimento, tais como: Epistemologia, Psicologia, Inteligência Artificial, Neurociências, entre outros. Por um período de quase 10 anos, esses pesquisadores se reuniram na cidade de Nova York discutindo sobre os problemas que acometiam as ciências da época e buscando superar a essencialização e a estabilidade científica (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017).

Como consequência desses estudos, emergiu uma lógica circular, recursiva, para abordagem de fenômenos complexos. Ficou evidente no funcionamento de sistemas não lineares uma circularidade entre causa e efeito onde o último rebate sobre o primeiro, formando um círculo que se abre em espiral. Surgiram, então, algumas formalizações lógicas que levaram aos conceitos de feedback e ao princípio de auto-organização, fundamentais para se entender uma ‘realidade’ de complexidade. As bases lógicas que permitiram essas descobertas foram lançadas ainda na década de 30, que culminaram com os estudos de Turing e sua famosa concepção da “Máquina de Turing” (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 17).

A máquina de Turing resultou no desenvolvimento da Cibernética, um movimento que se organizou em diferentes fases. Pode-se considerar uma primeira cibernética que

[...] ainda que presa a mecanismos rígidos através de objetos de estudo de mensagens de entrada (input) e mensagens de saída (output), afasta-se do mecanicismo clássico por várias razões importantes. Ao trazer a noção de feedback e de recursividade começa a romper com a lógica linear de causa-efeito, engendrando uma lógica circular (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017, p. 17)

A primeira Cibernética tem como principal defensor, Dupuy, que defendia a ideia de um sistema observado e a inseparabilidade entre coisas, natureza e seres vivos (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017).

A segunda Cibernética foi marcada pela defesa de Von Foerster a partir da inclusão do observador, sendo este o centro no processo de conhecer. O autor

propõe a epistemologia do “Como nós conhecemos?” (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017). Já a terceira Cibernética surge em virtude do aparecimento da Biologia Complexa, em que olha para o conhecer como fenômeno biológico. Pesquisadores como Humberto Maturana, Francisco Varela e Henri Atlan são figuras importantes na terceira Cibernética, período que se olha para o processo de viver e de conhecer como inseparáveis (GUSTSAK; BOETTCHER; PINTO, 2017).

Passa-se, então, da ciência tradicional para a ciência novo-paradigmática emergente, em que os pressupostos se modificam: da simplicidade para a complexidade, em que se reconhece a complexidade do mundo em todos os níveis; da estabilidade para a instabilidade do mundo, em que “o mundo está em processo de tornar-se” (VASCONCELOS, 2013, p. 101), e em decorrência disso, está a incontornabilidade e imprevisibilidade dos fenômenos; e da objetividade para a intersubjetividade: reconhecendo que não há uma realidade pré-existente ao observador (Objetividade entre parênteses) e as múltiplas versões da realidade a partir de espaços consensuais que se dão pelos diferentes domínios linguísticos de explicações (VASCONCELOS, 2013).

Com a ciência novo-paradigmática emergente, surge o pensamento sistêmico, entendido como uma abordagem que compreende o sujeito a partir da complexidade. Nesse sentido, Capra (2006, p. 33) considera que

A principal característica do pensamento sistêmico emergiu simultaneamente em várias disciplinas na primeira metade do século, especialmente na década de 20. Os pioneiros do pensamento sistêmico foram os biólogos, que enfatizaram a concepção dos organismos vivos como totalidades integradas. Foi posteriormente enriquecido pela psicologia da Gestalt e pela nova ciência da ecologia, e exerceu talvez os efeitos mais dramáticos na física quântica.

Em uma perspectiva sistêmica, o olhar atento não é lançado apenas para o indivíduo, mas pondera contextos e relações que se estabelecem com o outro e com o meio. Vasconcelos (2013, p. 147) destaca que “pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade”.

A complexidade exige do pesquisador a ampliação de foco de investigação, a contextualização dos fenômenos, e a pergunta sobre em que condições as características que os distinguem se manifestam. Quando a pesquisa volta seu olhar para contextos educacionais entende-se que neste espaço existem diferentes dimensões da realidade que são tecidas em conjunto. Assim, como uma colcha de

retalhos, que se costura pedaços por pedaços, mas sem deixar de considerar as partes prontas, um pesquisador sistêmico amplia seu olhar para as partes que vão se tecendo.

A palavra complexidade tem origem no latim, *complexus*, e refere-se a um conjunto de elementos integrados e unidos por interações, como redes onde as diferentes dimensões da realidade se tecem, conforme Vasconcelos (2013).

Para pensar complexamente, precisamos mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos que delimitá-los muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o *objeto em contexto*. (VASCONCELOS, 2013, p. 111).

Nessa perspectiva, Humberto Maturana e Gregory Bateson consideram que os objetos existem na relação e isso implica na ampliação de foco que nos leva compreender o objeto em contexto. Por contexto, entende-se as relações entre os elementos envolvidos. Bateson evoca em suas obras o “padrão que liga” como um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico. Este padrão remete aos conceitos de contexto e de relação, pois “as partes só podem ser classificadas de acordo com as relações que existem entre elas” (VASCONCELOS, 2013, p. 236).

É preciso pensar, também, na instabilidade. Esta envolve o processo em curso, “um sistema em constante mudança e evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva” (VASCONCELOS, 2013, p. 151). Dessa forma, assumimos - além da instabilidade - a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema, ou seja, não temos como determinar *a priori* as respostas do sistema nem o controlar.

Pensar a intersubjetividade, é pensar-se como parte do sistema. O pesquisador assume sua responsabilidade na construção da realidade, adotando o caminho da “objetividade entre parênteses” (MATURANA, 2009), em que múltiplas verdades e realidades existem e dependem do observador, aqui entendido como o próprio pesquisador.

O grande impacto que adveio com a ciência do século XX, foi a percepção de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise. As propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmico é ‘contextual’, o que é oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim

de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. (CAPRA, 2006, p. 41)

Assim, essa pesquisa se organiza a partir dessa ideia de ampliação do olhar do pesquisador e da compreensão de que existem múltiplas realidades e verdades, em uma perspectiva contextual. Nas palavras de Mills (1975), o pesquisador se molda durante o processo de pesquisa como um artesão intelectual, em que as experiências vividas alimentam o desenvolvimento do trabalho. A questão metodológica diz muito sobre o autor e o seu papel frente à investigação. Trata-se de um envolvimento com a pesquisa, tecido com experiências e com o lugar social do pesquisador.

Nesta perspectiva, utiliza-se a Bricolagem enquanto método de pesquisa, ao qual “destaca o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal” (KINCHELOE, 2007, p. 16). Há uma participação e responsabilização pelos delineamentos de todo o processo investigativo em que o pesquisador assume uma dimensão que é subjetiva e constrói a realidade. A Bricolagem é um caminho metodológico que busca compreender os fenômenos sociais a partir de um contexto complexo. O pesquisador enquanto “*bricoleur*”, é descrito como um “faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa” (KINCHELOE, 2007, p. 15).

Embora a Bricolagem não apresente métodos e procedimentos *a priori*, não significa uma falta de rigor metodológico. Para Kincheloe (2007, p. 18), “devemos usar métodos que melhor possibilitam responder nossas perguntas sobre um determinado fenômeno”. Para isso, o pesquisador necessita conhecer os métodos existentes, o que demanda tempo, dedicação e estudo no que se refere às abordagens de pesquisa, sendo capaz de determinar quais as abordagens podem ser aplicadas em sua própria pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006) se referem ao pesquisador/*bricoleur* como um artesão que confecciona colchas a partir das ferramentas e materiais que possui em seu ofício, empregando estratégias e métodos conforme o que há em seu alcance. Os autores ainda consideram o pesquisador como um sujeito que, através de imagens, tem a capacidade de organizar montagens, assim como nos filmes, em que costura, edita, e organiza pedaços destas imagens - produzindo uma realidade.

Considerando a pesquisa como um ato movido a poder, o pesquisador, enquanto *bricoleur*, abandona a busca de algum conceito ingênuo de realismo, concentrando-se em lugar disso, na elucidação de sua posição da

teia de realidade e nos lugares sociais de outros pesquisadores e nas formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento. (KINCHELOE, 2007, p. 16).

A bricolagem exige que o pesquisador seja capaz de aproximar-se e distanciar-se do objeto de pesquisa, mas sem deixar de dar a atenção necessária a este objeto. Para a realização da pesquisa, os alunos considerados público-alvo da educação especial, matriculados no EBTT do Instituto Farroupilha - *Campus* São Vicente do Sul e que receberam atendimento educacional especializado no ano de 2019 nesta instituição foram convidados a narrarem suas histórias/trajetórias escolares. Entende-se que as narrativas favorecem uma reflexão sobre aquilo que foi vivenciado pelos sujeitos, portanto,

essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada. (GLAT, et al. 2004, p. 235)

A partir dessa dinâmica, também conhecida como entrevista biográfica do método de história de vida, o pesquisador deve estar aberto a escutar essas narrativas a partir do que os sujeitos têm a nos dizer. Aqui não se utiliza perguntas fechadas nas quais as possibilidades de respostas são “sim ou não”, mas sim questões que o sujeito possa discorrer sobre fatos importantes de sua vida.

Esse método de pesquisa não permite a determinação prévia de categorias de análise. Assim como pressuposto do pensamento sistêmico aqui já anunciado como perspectiva teórica deste trabalho.

Quatro alunos foram convidados a narrarem suas histórias, e essas narrativas foram conduzidas por questões abertas, disponibilizadas através de imagens que ilustravam a questão a ser narrada.

A entrevista foi organizada a partir de temáticas contemplando o percurso de escolarização pregressa destes alunos, a escolha pelo IFFar, a participação da família no processo formativo, dimensão da aprendizagem e a relação pedagógica, conforme anexo E. Devido à pandemia e ao isolamento social, três entrevistas foram realizadas através do *Google Meet*, uma ferramenta *online* que permite a conexão entre as pessoas através de videoconferência. Uma das entrevistas foi realizada de forma presencial, seguindo os cuidados previstos no Plano de Contingência para a

Prevenção, Monitoramento e Controle do Novo Coronavírus - Covid 19 do IFFar, devido ao fato do sujeito em questão não ter acesso à internet.

Destaco que durante o ano de 2020, em função da pandemia, grande parte das ações do AEE foram voltadas para o uso de tecnologias, desde o momento de ligar o computador, criar e-mail institucional ou acessar e-mail particular, aceitar convites de vídeo chamadas participando das aulas, compartilhar seus trabalhos na tela e enviar suas atividades no sistema institucional. Tais ações contribuíram para que as entrevistas pudessem ser realizadas de forma *online* no ano de 2021.

Nas entrevistas *online*, as questões foram apresentadas em forma de jogo produzido no *PowerPoint*, onde os sujeitos poderiam escolher a imagem e o tema, e ao fazer a escolha, eram direcionados à pergunta, na qual se repetiu a imagem utilizada. Na entrevista presencial, imagens e questões foram apresentadas através de cartões, onde o participante também pode escolher a ordem a ser respondida.

Todas as questões foram lidas pela pesquisadora, e ficaram disponíveis aos participantes, escritas em letra Arial, maiúsculas, tamanho 22. A opção pelo uso de imagens e algumas questões norteadoras para a entrevista narrativa se deu em decorrência do processo de evocação de memórias que esta técnica oportuniza, a fim de que os participantes não se esquecessem da questão, e de que a imagem pudesse retomar elementos de diferentes momentos da vida de cada sujeito. Caiado, Berribile e Saraiva (2013, p. 26-27) consideram que:

Fonte orais são relatos ou depoimentos registrados a partir de entrevistas. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados, a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal, etc.) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de “aquecer” a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador.

As figuras abaixo apresentam exemplos de como a pesquisa foi estruturada.

Figura 8. Exemplo I de cartão para entrevista narrativa



Descrição da Figura: Imagem de fundo branco, com bordas grossas na cor marrom claro, com detalhes em rosa e azul. Na parte superior da imagem, está escrito: *Você poderia me falar sobre as tuas experiências mais significativas nas escolas anteriores ao IFFar?* Na parte inferior consta o desenho de uma escola nas cores preto e branco.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 9. Exemplo II de cartão para entrevista narrativa



Descrição da Figura: Imagem de fundo branco, com bordas grossas na cor marrom claro, com detalhes em rosa e azul. Na parte superior da imagem, está escrito: *Gostaria que você me falasse sobre como é essa experiência de estudar aqui no IFFar.* Na parte inferior consta uma foto do portal de entrada do IFFar *Campus São Vicente do Sul*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As narrativas serviram como espaço de fala dos sujeitos público-alvo da educação especial para que eles pudessem referendar seu percurso de formação acadêmica e profissional.

A opção de trabalhar com trajetória escolar e pessoas com deficiência é feita por se compreender a vida enquanto realidade empírica, enquanto um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares e trabalhistas. De posse de todos os dados orais e documentais, buscam-se os fios, as relações dessa vida em particular com as relações sociais que engendraram e, assim, apreendem-se os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de múltiplas e complexas determinações (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 26)

Ao narrarem suas trajetórias escolares, os sujeitos da pesquisa puderam observar a si mesmos. Pellanda (2009, p. 52) considera o processo de se autonarrar como o próprio viver, pois, “esses processos internos são altamente efetivos sob o ponto de vista autopoietico, pois nos leva a uma maior complexificação, no sentido de maior autonomia e maior controle sobre a nossa própria vida”. A autora ainda considera que nos inventamos através de autonarrativas, o que é fundamental para nossa autopoiesis. Envolve o pensar sobre o pensar.

Sobre as narrativas, ou histórias orais, Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 27) consideram que “fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos”. Assim, os depoimentos dos quatro sujeitos dão vozes a outros tantos.

Além das entrevistas, modelos de documentos pedagógicos, registros dos documentos pedagógicos (parecer pedagógico, Plano de Desenvolvimento Individual e demais documentos registrados) referentes aos alunos fazem parte dos instrumentos de pesquisa, bem como os documentos históricos e políticos que configuram as práticas inclusivas no IFFar. Após a análise dos instrumentos utilizados na pesquisa, buscou-se identificar que mecanismos permeiam as trajetórias escolares dos quatro sujeitos envolvidos e qual a influência da relação pedagógica na ocupação dos espaços mais elevados de ensino.

O *corpus* de análise foi lido por completo em diversos momentos da pesquisa. Iniciou-se, então, a construção de uma colcha de retalhos para compor a imagem da pesquisa. Os retalhos foram se encontrando e ganhando vida.

Da tese aqui defendida, de que a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial configura as trajetórias de escolarização e, conseqüentemente, os espaços que estes alunos podem ocupar - seja a nível acadêmico ou profissional - destaquei os elementos principais que pudessem auxiliar no momento de responder a questão norteadora da pesquisa: *como ocorrem os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino básico, técnico e tecnológico no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul?*

Um olhar atento aos objetivos da pesquisa possibilitou a construção de conexões que se estabelecem no decorrer de uma escrita e da reflexão que este processo exige.

Objetivo geral: *compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial.*

Objetivos específicos :

- Compor uma rede de escuta dos alunos público-alvo da educação especial para que possam narrar seus processos vividos nas trajetórias de escolarização;
- Analisar como se organiza o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar;
- Caracterizar as ações que objetivam o acesso ao IFFar, a permanência e a construção do conhecimento aos alunos em situação de inclusão escolar;
- Problematicar os elementos que compõem a relação pedagógica neste contexto.

O quadro a seguir apresenta os objetivos e o material empírico que constitui o elemento analítico desta tese:

Quadro 5. Objetivos x Material Empírico

Objetivos	Material Empírico
Objetivo Geral	
Compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial.	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas ● Modelos de documentos pedagógicos ● Registros pedagógicos ● Documentos institucionais
Objetivos específicos	
Compor uma rede de escuta dos alunos público-alvo da educação especial, para que possam narrar seus processos vividos nas trajetórias de escolarização;	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas ● Registros pedagógicos
Analisar como se organiza o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar;	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas ● Modelos de documentos pedagógicos ● Registros pedagógicos ● Documentos institucionais
Caracterizar as ações que objetivam o acesso ao IFFar, a permanência e a construção do conhecimento aos alunos em situação de inclusão escolar;	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas ● Modelos de documentos pedagógicos ● Registros pedagógicos ● Documentos institucionais
Problematizar os elementos que compõem a relação pedagógica neste contexto.	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas ● Registros pedagógicos

Descrição da figura: Quadro contendo duas colunas, em que as duas primeiras linhas são em tons de rosa, e as demais, na cor branca. Na primeira coluna constam os objetivos da pesquisa e na segunda o material empírico utilizado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos objetivos da pesquisa e do material empírico para constituição do elemento analítico.

Os dados produzidos foram organizados a partir de eixos de análises. Esses eixos não foram estabelecidos à priori, considerando que narrativas não permitem

essa construção analítica, assim como, em uma perspectiva sistêmica, o todo não é representado pela soma das partes, mas sim, pelas conexões estabelecidas (VASCONCELOS, 2013). Assim, os eixos analíticos emergiram dos dados obtidos e da relação com o embasamento teórico-metodológico deste trabalho, pautado no pensamento sistêmico e na pedagogia diferenciada.

Elencou-se os seguintes eixos de análise:

- a educação básica;
- acesso e permanência no IFFar e as possibilidades de trabalho;
- relação pedagógica e apropriação do conhecimento.

Tais eixos de análise serão discutidos nos capítulos seguintes, após a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

5.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Observador. É qualquer ser humano que, ao operar na linguagem com outros seres humanos, participa com eles na constituição de um domínio de ações coordenadas como um domínio de distinções, e pode, deste modo, gerar descrições e descrições de descrições. (MATURANA, 2014, p. 98)

Figura 10. O que eu mais gosto no IFFar



Descrição da figura: Imagem de um desenho representado pela estudante Girassol contendo, na parte superior esquerda, um sol na cor azul, e ao lado, duas nuvens com contornos azuis. Das nuvens, descem semicírculos nas cores rosa, amarelo, azul e roxo. Na parte inferior, da esquerda para a direita, há o desenho de árvores e pessoas.

Fonte: Acervo Pessoal – Desenhado por Girassol

Entendo que minha escrita neste trabalho envolve o meu olhar e minha construção subjetiva, e que, se fosse visto e relatado por outra pessoa, seria construído de forma diferente. Assumo que sou responsável pela construção de uma realidade que apresento nestas páginas e que é resultado de minhas interações com esta realidade. A escolha pelos sujeitos de pesquisa se deu a partir de minha atuação como professora de educação especial no IFFar. No ano de 2019, acompanhei 04 alunos, a partir do Atendimento Educacional Especializado ou com ações junto aos docentes que atuavam com esses alunos. Desse modo, a seguir, descreverei cada um, a que, nomeei por flores, considerando as características do IFFar – *Campus* São Vicente do Sul, um espaço localizado no interior da cidade, com muitas flores. As narrativas foram gravadas (por vídeo e áudio) e transcritas pela pesquisadora, procurando registrar as falas de maneira mais fiel possível; incluindo pausas, reflexões e silêncios. Após a transcrição, uma revisão cuidadosa foi realizada a fim de identificar e corrigir possíveis equívocos que pudessem passar despercebidos em um primeiro momento.

Somente após a transcrição e correção é que iniciou-se o processo de construção das histórias orais, no qual, a pesquisadora também tornou-se narradora. Para a construção das entrevistas em textos narrativos, foram suprimidos alguns elementos que se repetiam ou que não fossem pertinentes.

As quatro histórias são apresentadas de forma parecidas, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão das narrativas. Assim, as falas dos sujeitos estão em itálico e com recuo de parágrafo. Como foram utilizadas imagens com as questões norteadoras, houve momentos em que foi necessária a intervenção da pesquisadora, nesses momentos, essas falas são apresentadas em fonte normal, sem recuo.



Lírio
18 anos
Técnico em Agropecuária
Integrado
2º ano do Ensino Médio

Descrição da Figura: imagem contendo, no lado esquerdo, uma flor de Lírio na cor vermelha, com folhas verdes. Ao lado direito está escrito: Lírio, 18 anos, Técnico em Agropecuária Integrado, 2º ano do Ensino Médio.

Em junho de 2019, mês que iniciei no IFFar, Lírio estava no 1º ano do ensino médio, no curso Técnico Integrado em Agropecuária. O rapaz era bastante tímido, quase não falava. Quando se aproximava de muitas pessoas diferentes, chorava. Para o meu primeiro contato com ele, solicitei auxílio do seu professor de matemática, o qual Lírio demonstrava bastante confiança. Este professor fazia um acompanhamento extra³¹ ao aluno, uma vez na semana, por aproximadamente 1 hora, no NAPNE.

Neste dia, Lírio falava comigo e, ao mesmo tempo, se mordía e puxava seu rosto. Expliquei o motivo de eu estar ali conversando com ele e de como aconteceriam nossos atendimentos. Marcamos nosso primeiro atendimento para a mesma semana. Inicialmente, optei por realizar o AEE uma vez na semana, em um período de 50 min, à noite, visto que no curso integrado, os alunos têm aula manhã e tarde. O aluno não tinha muitos registros na instituição, apenas alguns exames sem conclusões e um laudo médico com o diagnóstico de Deficiência Intelectual.

Então, organizei os atendimentos para uma avaliação inicial da leitura, escrita, aspectos psicomotores, aspectos cognitivos, raciocínio lógico-matemático. Ao mesmo tempo, buscava contato com os demais professores para compreender seu comportamento em sala de aula e como estes docentes percebiam seu processo de aprendizagem.

³¹ Todos os docentes têm um período em sua carga horária, de 4h, destinado ao atendimento aos alunos. Alguns professores utilizam 1h para atendimento aos alunos em situação de inclusão escolar.

Lírio vem do interior da cidade de Mata (RS), uma cidade próxima a São Vicente do Sul e com aproximadamente 4.797 habitantes³². Sua família planta fumo. O aluno vive na moradia do IFFar, destinada aos estudantes em situação de vulnerabilidade³³. Lírio retorna para casa aos finais de semana.

Ao solicitar seus cadernos, Lírio trouxe apenas dois, dividido entre todas as disciplinas (15 disciplinas no total). A maioria das páginas estavam em branco, ou rabiscadas. As folhas impressas estavam amassadas e soltas em sua mochila. Com auxílio dos bolsistas do NAPNE, organizamos pastas e materiais como lápis, borracha, cola, lápis de cor e outros necessários para suas atividades em sala de aula.

Nos atendimentos, primeiramente Lírio contava o que tinha visto em sala de aula, falava das atividades que precisava fazer e organizávamos sua rotina. Demonstrava boa memória, compreendia os conteúdos e, quando tinha dificuldade, sabia explicar o motivo.

Nos conselhos de classes, alguns professores demonstraram perceber as dificuldades apresentadas pelo aluno, outros não notavam. Porém, todos relataram que ele era extremamente tímido em sala de aula. Não falava em nenhum momento.

Nas disciplinas que apresentou maiores dificuldades, solicitei o acompanhamento extra para o aluno. Assim, além de matemática, passou a ter acompanhamento de física por um bolsista docente, e de química, pela professora. Em outras disciplinas, organizamos adaptações das atividades para que ele pudesse desenvolver, sozinho, as tarefas e trabalhos. As avaliações, que antes eram aplicadas pelos bolsistas³⁴ do NAPNE, passaram a ser aplicadas somente pelos professores e, quando solicitada, eu acompanhava o professor e o aluno nas atividades.

A turma de Lírio tinha muitas dúvidas sobre o colega, por isso, em um momento que o aluno não estava em aula, fiz uma roda de conversa para dialogar com os estudantes, tirando algumas dúvidas sobre o processo de interação com Lírio. No semestre seguinte, Lírio estava mais organizado. Selecionei um caderno

³² Dados do IBGE referente ao ano de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/mata.html?>

³³ conforme Resolução CONSUP nº 12/2012 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA).

³⁴ No momento da realização da pesquisa o NAPNE possuía 4 bolsistas, vinculados aos cursos de Ensino Superior, que se dividem nos três turnos de funcionamento do IFFar. Por vezes, os bolsistas desempenham o mesmo papel da cuidadora, em outras, auxiliam em questões pedagógicas.

para cada disciplina, identificado de forma que o aluno pudesse encontrar com facilidade. Nas reuniões com os professores havia um relato de avanços do aluno, mas ainda de pouca participação em sala de aula.

No final do ano de 2019, Lírio apresentou resultados positivos. Ficou em exame em duas disciplinas, e foi aprovado com nota após a avaliação final. Estive presente nessas avaliações. O fato de Lírio ter momentos de ansiedade durante as provas e começar a se morder, motivou minha presença nas avaliações, que eram aplicadas pelos professores em horários separados da turma, pois eu identificava os gestos que fazia ao não compreender as atividades. Quando tinha dúvidas, ele não questionava, apenas silenciava e se mordia. Dessa forma, ao identificar essas situações, eu perguntava a ele se havia compreendido a atividade, então, ao responder que não, os professores retomavam as questões de forma diferente, a fim de possibilitar um melhor entendimento.

No ano de 2020, Lírio iniciou o 2º ano do Ensino Médio. Desejava atuar como bolsista dentro do seu curso. Nas duas primeiras semanas de aula foi responsável pelos porcos. Lírio não se perdia nos horários, diariamente se deslocava da moradia até o local de alimentar os porcos. Quando retornava, passava em minha sala para me contar como foi.

Com a pandemia, causada pelo Coronavírus, o aluno ficou sem acesso às atividades por não ter internet e computador, porém, uma vez na semana, ia até a frente da escola onde estudou no ensino fundamental para poder ter sinal de internet *wi-fi* em seu celular e falar comigo e com os demais professores. Muitas vezes, quando o sinal de *wi-fi* possuía um maior alcance, o estudante sentava-se no campo, próximo à um açude, do outro lado da rua em que a escola se localiza. Não levava seus cadernos, nem fazia anotações. Retornava para casa e tentava concluir suas atividades.

Inicialmente, optamos por recuperar as atividades no retorno do período de pandemia, porém, quando percebemos que se estenderia por muito tempo, optamos pela entrega de material impresso ao educando. Os docentes adaptaram os materiais e atividades passei a levá-las até o aluno. Em outro momento, o IFFar disponibilizou um computador para Lírio, para que, assim, pudesse assistir vídeos, visualizar imagens e outros recursos utilizados pelos docentes que não necessitavam de acesso à internet, pois a pandemia afetou a única operadora que

faria a instalação em sua residência, permanecendo assim, sem acesso, mas como possibilidade de utilizar os *softwares e hardwares*.

Essa organização partiu da publicação das orientações contidas na Instrução Normativa nº 21/2021 (IFFar, 2021), que dispõe sobre as orientações para as atividades didático-pedagógicas, na forma do Ensino Remoto, enquanto durasse a pandemia da COVID-19, e perdurarem seus efeitos nos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

No documento, organizado pela Pró Reitoria de Ensino (PROEN), há um capítulo específico que trata sobre o AEE. Destaca-se os seguintes artigos:

Art. 77. Estudantes público-alvo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem, deverão **ter prioridade nos empréstimos, na entrega de impressões e/ou na oferta de recursos ou equipamentos que permitam a acessibilidade ao currículo**, como, por exemplo, laptops, tablets, mobiliário, dentre outros itens.

Art. 78. **Os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverão estar à disposição para orientação aos demais docentes** nesse período, ficando o atendimento aos estudantes restrito às situações em que é possível realizá-lo remotamente.

Parágrafo único. **Em caso de extrema necessidade, o AEE em formato domiciliar poderá ser realizado**, desde que asseguradas todas as condições de segurança. (IFFar, 2021, p. 17. Grifo da autora)

Com a pandemia, as reuniões tornaram-se mais frequentes com coordenações de cursos e docentes. Em cada reunião era destinado um momento para falarmos sobre Lírio e pensarmos em estratégias para que ele acompanhasse o ano letivo. Uma vez por mês ou a cada 15 dias, conforme a organização dos professores, me deslocava até a casa do aluno, e auxiliava no desenvolvimento das atividades, levando as dúvidas dele aos docentes, registrando o material por foto ou vídeo.

As atividades do AEE³⁵ eram pensadas, de forma a desenvolver as funções cognitivas e executivas, a partir de estratégias, além do raciocínio lógico e da motricidade fina do educando. Como encontrava o aluno com esse espaço longo de

³⁵ O relato de experiência sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com este aluno está publicado no livro e no e-book Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica, organizado por Clarissa Haas, intitulado "Práticas Pedagógicas em Educação Especial: Relatos de uma experiência em um Instituto Federal", de autoria de FONSECA, Manoela da. e BRIDI, Fabiane R. de S. (2021), disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>

tempo, optei por desenvolver atividades que envolvessem ele e a família, e que tivessem relação com seu ambiente familiar e com o curso de agropecuária, assim, trabalhamos a partir de projetos que, também, pudessem auxiliar na compreensão dos conteúdos de sala de aula.

O aluno continuava acessando a internet em alguns momentos da semana, indo até a escola que estudava. Nesses momentos, marcava aulas extras pelo *whatsapp* com os professores, solicitando ajuda quando precisava. Para alguns docentes, ele mesmo enviava as fotos de suas atividades, demonstrando o quanto vinha ampliando a relação com seus professores.

Frequentemente, relatava que tinha medo de reprovar, mas que queria cursar música na cidade grande para sair do interior e ajudar sua família.

Em 2021, encerrei meu contrato como professora substituta. Mesmo com minha saída, Lírio ainda buscava contato pelas redes sociais. Conseguiu acesso à internet em sua residência, mantendo-a através de recursos do IFFar. Concluiu o 3º ano do ensino médio no ano de 2022, fez suas fotos de formatura e me enviou dizendo o quanto estava feliz. Em 2022, iniciou o curso subsequente em Zootecnia, também no IFFar. Semanalmente, ainda envia mensagens no *whatsapp* dizendo que quer ser músico e que, um dia, irá cantar uma música para mim.

Lírio narra sua história

A entrevista com Lírio ocorreu no dia 04 de fevereiro de 2021, e embora o isolamento social ainda se mantivesse em razão da pandemia, com autorização da família e com os devidos cuidados de proteção e distanciamento, realizei a entrevista de forma presencial, em sua residência, pois o estudante ainda não tinha acesso à internet. A entrevista ocorreu no pátio da casa de Lírio. Ouvia-se sons de animais, principalmente das galinhas que nos rodeavam. O rapaz, assim como nas provas, demonstrou-se tímido e falou pouco.

As questões de pesquisa, organizadas através de texto e imagens, foram colocadas sobre a mesa. Ao pedir que Lírio escolhesse uma das imagens para iniciar sua narrativa, ele optou por falar sobre a escolha de estudar no IFFar. Li a pergunta em voz alta, lhe mostrando a imagem.

Eu queria ir pra lá porque é melhor. Tem os cursos. A prova foi difícil, foi feita igual a dos outros. Acertei menos que os outros. Acertei 8. Fiz sozinho, até às sete da noite. Achei que não ia passar, mas a professora chegou dizendo que eu tinha passado em primeira chamada. Ela me disse as coisas que tinha e eu escolhi.

Questionei se Lírio tinha algo a mais para contar sobre essa escolha e como se sentiu ao ser aprovado, porém, Lírio silenciou, e logo pegou outro cartão. Então, li a questão: “Você poderia me falar sobre as tuas experiências mais significativas nas escolas anteriores ao IFFar?” Lírio cursou a Educação Básica na escola ao lado de sua casa, então, sua resposta se direcionou a falar do local que avistava de onde estávamos sentados:

Foi nessa daqui...(apontando para a escola e ficando em silêncio novamente)

Perguntei como era a relação com seus professores e colegas, então Lírio falou da escola comparando ao IFFar:

A relação com os professores era boa, mas não era igual lá no IF. Lá no IF é melhor. Os colegas não me ajudavam a fazer as coisas e lá no IF eles me ajudam. Fazia todos os trabalhos sozinho. Era difícil. Tinha educadora especial, uma vez por semana de tarde. O colégio aqui funciona até meio dia, e de tarde ficava pra quem pegava reforço. Fazia as coisas que não conseguia fazer das matérias, mas eu só aprendi nas séries finais antes de ir pro IF. Aprendi um montão de coisas.

Lírio buscou outro cartão na mesa, com a questão: O que você espera fazer depois que terminar o curso que frequenta hoje? Após a leitura do cartão, Lírio respondeu sobre a continuidade nos estudos, remetendo novamente a dificuldade de ser aprovado:

Vou continuar estudando e trabalhar. Quero fazer música. Vai ser difícil passar na prova.

Novamente, Lírio buscou pelo cartão seguinte, observando qual ainda não havia respondido pelo desenho. Então, pegou o cartão relacionado à família. Li a questão: Você pode me falar sobre o papel da tua família nos teus estudos?

Eles ajudam. Ajudam pouco porque estudaram pouco, o resto tenho que me virar. Ajudam com o que eles sabem. Quando não sabem, preciso procurar os professores. Mas os daqui eu não procurava, eles só vinham, davam aula e depois iam pra casa e não voltavam mais ali. Na aula eu não perguntava.

A última questão tratava da experiência de estudar no IFFar. Nesta questão, Lírio pareceu mais tranquilo para narrar sua história, se detendo nela por mais tempo.

É outra escola... Lá me ajudam bastante. O que eu precisar eu pergunto, não tenho o que reclamar deles. Me dou bem com professores e colegas. Os colegas me ajudam, perguntam e me respondem, dizem que quando eu precisar de ajuda é só chamar eles. Tem as bolsistas que me ajudavam a fazer matemática, que eu não conseguia. Era difícil. Elas me ajudavam a fazer os cálculos que eu não sabia. Tem educadora especial, é boa. Antes não tinha. Tem psicóloga, tinha um grupo para conversar. Me ajudou um pouco. Tem os amigos e a moradia. Me ajudaram a fazer as coisas. É legal morar lá, só que eles fazem bagunça às vezes. Ficam acordados até de madrugada. Mas ficar lá é melhor do que vir pra casa, pois é longe.

Sobre a aprendizagem no IFFar, diz:

Na aula do professor de suíno eu aprendi coisas que eu nunca tinha visto, foi legal, ele dava bastante aula prática. Eu aprendo mais. O cheiro dos porcos não era legal, mas o resto a gente acostuma. Aprendi a quantia de ração que tem que dar pra eles... um montão de coisas...

Girassol
33 anos
Técnica em Agricultura
Subsequente



Descrição da Figura: imagem contendo, no lado esquerdo a escrita: Girassol, 33 anos, Técnico em Agricultura Subsequente. Ao lado direito, uma flor de Girassol na cor amarela, com folhas verdes.

A aluna Girassol frequentava o ensino Técnico Subsequente em Agricultura. No IFFar, e fazia parte do grupo de danças tradicionalistas. Mora em São Vicente do Sul. Frequenta a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE da cidade, e tem atendimento psicológico em clínica privada. Em sua pasta, consta diagnóstico de Síndrome de Willians, uma desordem genética do cromossomo 7 com ausência de aproximadamente 21 genes. Em decorrência da síndrome, Girassol apresenta algumas características típicas da síndrome como: atributos físicos, deficiência intelectual e comportamento de irritabilidade.

Girassol também não frequentou AEE no IFFar anteriormente, porém, compreendia as funções deste atendimento, já me procurando, junto de sua mãe e sua irmã (estudante de psicologia) no dia que soube de minha chegada na instituição. Assim como com todos os alunos, iniciei uma avaliação de aspectos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem para compreender as potencialidades e necessidades desses alunos. O AEE ocorria uma vez na semana, no período de 50 minutos, no turno da noite, pois a aluna tinha aula pela manhã e trabalhava à tarde, em uma cooperativa da cidade.

Por estar próxima do final do curso, Girassol cursava poucas disciplinas no ano de 2019, no entanto, nas disciplinas práticas ela se recusava a participar. A aluna relatava que não era este o curso que queria, e sim alimentos, mas que por ter dificuldades com números, agricultura seria mais fácil.

Girassol tem bastante autonomia dentro e fora do IFFar. Necessitou de poucas adaptações no contexto de sala de aula. Quando essas ocorreram, foram apenas na organização das avaliações. A não participação nas atividades práticas não interferiu na sua aprendizagem, porém, o recurso concreto se fazia necessário

para que a aluna fizesse relações com o cotidiano. No entanto, não identifica-se motivos para que a estudante não participasse das propostas. Questiona-se quais justificativas permitiam que Girassol não participasse das atividades e porque essas justificativas eram aceitas no caso da estudante e não nos demais. Além disso, podemos refletir sobre os mecanismos de diferenciações curriculares pensados para Girassol quando ela se nega a realizar determinadas atividades e isso é aceito.

No primeiro semestre de 2020, Girassol cursou quatro disciplinas de forma remota. No início precisou de meu acompanhamento diário para aprender a usar as tecnologias. Após aprender, cursou o semestre sem maiores dificuldades. Por ter acesso às tecnologias (internet, computador, celular), a aluna participou de aulas individuais com seus professores, agendadas com antecedência pela plataforma *Google Meet* e das aulas com a turma. O AEE também ocorreu por essa plataforma, contemplando atividades voltadas para o raciocínio lógico. Quando necessário, a família era contatada.

Em 2021 Girassol precisava concluir seu estágio. Em razão da pandemia, isso não acontecia. Busquei a CAI³⁶ (atual CAA³⁷), a Coordenação do Curso e a Coordenação Geral de ensino em diversos momentos. Um pouco antes de minha saída da instituição, organizou-se seu estágio, que seria coordenado por um dos professores do curso, dentro da área escolhida pela aluna: a poda de árvores frutíferas. O estágio ocorreu em grande parte de forma remota. Outros momentos foram presenciais, no IFFar, para a prática. Girassol apresentou seu estágio utilizando seus vídeos e imagens. A conclusão do curso se deu apenas no mês de junho de 2022. Atualmente, Girassol não está mais estudando, segue trabalhando na mesma cooperativa que já trabalhava.

As muitas histórias de Girassol

A entrevista de Girassol ocorreu no dia 14 de janeiro de 2021, de forma *online*, através da plataforma do *Google Meet*, sendo gravada em formato de vídeo. Iniciei explicando novamente o que era a pesquisa, os objetivos e como ela deveria escolher os cartões, que lhe foram apresentados através do *PowerPoint*.

³⁶ Coordenação de Ações Inclusivas

³⁷ Coordenação de Ações Afirmativas

Girassol quis iniciar sua história por sua família:

Ah, a minha família é daquela que... ela pergunta como que tá desenvolvendo. Como que tu tá. quando vai terminar, mas a minha família não se interessa muito no meu futuro assim...

Pedi para me contar desde o início de sua escolarização, sobre como sua família agiu:

Foi bem difícil porque a mãe não queria. Em todas as escolas a mãe tinha muito medo. Eu consegui entrar na escola através do E. C. em Porto Alegre que tinha uma psicóloga e daí eu entrei lá e eu não sabia ler, não sabia escrever. Então eu disse para a professora que eu queria estudar que nem as gurias, que nem a I. e a L. que estavam numa escola normal. E a professora C. disse bem assim pra mim:

Professora: “pra ti entrar numa escola que nem tuas irmãs tu tem que aprender a ler e escrever. Eu to aqui pra te ensinar. Tu quer aprender? Eu te ensino e tu entra numa escola”.

Girassol: “mas não dá”.

Professora: “porquê”?

Girassol: “Porque minha mãe não deixa”

Professora: “Como assim tua mãe não deixa”?...

Então ela teve que tentar conversar com a mãe. Acho que não deu um mês de aula, num sábado eu peguei um livrinho, porque o pai não deixava eu pegar jornal, o pai dizia que eu era burra. Eu peguei um jornal, no sábado e... um jornal não, um livrinho, aqueles livrinhos de gibi, sabe? Eu peguei um gibi e sentei na beira do sofá e eu disse assim pro pai: “tu quer ver como a tua filha é inteligente?” e li uma parte do gibi inteiro. O pai teve quase um pânico. O pai quase surtou.

Aí a mãe mandou um bilhete de apavorada para a C. e pra tia I., que eram as duas orientadoras da clínica, elas não responderam pela agenda porque elas queriam responder pessoalmente pra mãe e pro pai, daí não responderam pela agenda pros dois. Aí chamaram os dois e disseram pra mãe: “ó tua filha, ela quer muito estudar de verdade, porque esse era o maior sonho dela e por isso, provavelmente ela fez isso. Porque ela reclama muito de ti G., que tu chama ela de burra. Tua filha não é burra, é louca de esperta. Ela tem um potencial provável para ir em frente, é só vocês quererem ajudar ela”. Daí a mãe foi desenvolvendo, sabe, ela foi enxergando. Ela é muito apegada, não sei se tu já notou isso, ela se apega muito fácil sabe? O pai desapareceu, o pai se separou e desapareceu, agora a mãe...

Girassol também conta sobre como se deu seu desenvolvimento na infância:

Eu custei à tudo, eu fui caminhar com um ano e sete meses. Eu vim falar...até um ano e sete meses eu falava só angu. Angu pra mim era tudo, era comida, era tudo o que eu enxergava. Eu tinha um canequinho, até hoje a mãe conta que eu tinha um canequinho que era cinzinha, que era do pai, então eu saía arrastando aquele canequinho e eu ia pra perto de alguma coisa. Se era comida eu ia pra perto do armário e começava a bater no armário e chamar a atenção, dizendo: ó, eu tô com fome, quero comida, me dá! Se era água eu ia arrastando até a geladeira e quem estava acostumado comigo já sabia, mas o pessoal de fora não sabia.

Na sua narrativa, ela destaca a busca pela autonomia:

Eu fui pra clínica em Porto Alegre, porque a mãe custou a descobrir o que eu tinha. Para ver o porque que eu não desenvolvia, porque todas as outras desenvolviam e eu não desenvolvia. Ela custou a descobrir qual era o problema. As minhas irmãs vão pra frente e eu não. Depois quando a gente voltou pra Santa Maria de novo, eu disse pra mãe, mãe eu quero... porque a mãe botava a culpa que Porto Alegre era muito violenta, aí eu disse: “mãe, tu paga um transporte bom pra mim, aí eu vou de transporte, eu vou e venho de transporte. mas eu quero fazer o EJA”. Eu tinha meus 15, 16 anos já quando a mãe veio de volta comigo pra Santa Maria. Nessa época meus pais se separaram. Aí a mãe disse: tá bom filha, vamos realizar esse teu sonho.

A minha professora da primeira série do EJA, era muito legal. Eu morava na rua Sete, e lá perto tinha a escola E.V. Então, minha mãe conhecia a diretora e a professora, e me matriculou nessa escola e eu ia e voltava de Kombi.

A escola e as relações sociais também são temas trazidos por Girassol:

Teve uma festa de encerramento, e eu sumi. Era a diretora, era todo mundo correndo atrás de mim porque ninguém sabia onde é que eu estava. Eles viram que eu tinha chegado, mas eles não sabiam onde é que eu estava. Mas sabe onde é que eu estava? No porão da escola brincando de pula pula. Foram até o porão, porque eu gostava de ficar lá, eu ficava lá as vezes sozinha, porque eu tinha muitos apelidos na escola. A gurizada debochava muito de mim na escola, e eu me escondia, pois eu ficava brava, eu não podia me defender. A mãe não deixava eu bater nos outros, e eu não podia fazer nada, aí eu me escondia. Eles me chamavam de bruxa, de fedorenta, de burra, de idiota, de gorda.... Daí foi quando a diretora viu que eu não tava no pátio e que quando eu tava de bem com a vida eu tava no pátio brincando, jogando bola. Aquela vez que eles me perderam, eles se assustaram, daí desceram no porão. Logo na entrada do porão... ali tinha o pula pula, eu estava em cima do pula pula, bem faceira.

Girassol quis partir para a próxima pergunta, sobre a escolha de estudar no

IFFar:

A minha escolha de vir estudar... bom, quando eu vim pra São Vicente, eu tinha que terminar o ensino médio. Primeiro eu não queria vir pra São Vicente de jeito nenhum, eu já estava morando há um tempo com a G., a minha irmã mais velha. E a minha irmã mais velha é semelhante a ti: tu vai e acabou, porque tu sabe, tu vai. Sabe, ela faz mais ou menos o que tu fazia comigo no IF, tu vai porque tu sabe e acabou e ponto final. Não tem escolha. Eu queria muito ir pra APAE de Santa Maria, e a APAE de Santa Maria era lá no trevo da Santa Marta e aí eu fiz o curso de padaria, passou o tempo, eu peguei o BIG, trabalhei 1 ano no BIG, saí do BIG e daí a mãe foi pra Porto Alegre, então voltei. Quando eu voltei eu quis trabalhar nas casas Eny, eu estava trabalhando nas casas Eny quando a mãe veio pra cá de novo. Eu não queria sair da casa Eny. Eu não queria parar de trabalhar pra vir embora, eu estava cansada com essa função, sabe? Parece que meu chefe leu na minha na testa assim: A C. está indo embora e deixando sua filha. Me demitiram no mesmo dia que a mãe estava de mudança, me demitiram da Eny. Eu entrei em pânico. A minha irmã G. foi lá na Eny, me buscou e me convidou para toma café. Então ela me disse: eu sei que tu não gosta de São Vicente, mas quem sabe tu vai lá com a mãe. Tu pode

terminar o EJA, de noite lá é mais tranquilo. De repente tu entra lá naquela escola, lá naquela escola que a gente foi ver que é grande, tu faz um técnico, ela tava falando do IF. Faz um técnico e se tu não gostar, tu vem de volta. Então ela me trouxe pra cá, eu não estava nada confiante e eu não queria saber. Eu queria ficar lá na minha cidade e eu não queria saber de vir pra cidade de São Vicente. Terminei o ensino médio na escola S.V., com todas as minhas dificuldades, me formei, fiz a formatura.

A escolha de um curso:

Um dia eu disse para a mãe: mãe: ah mãe eu queria muito fazer um curso de alimentos. Daí a mãe: Ai minha filha, curso de Alimentos? Cálculo? Não né? Eu disse: Mas mãe, eu gosto tanto de cozinhar, de mexer numa panela. E a mãe: mas filha, eu acho que tu tá imaginando coisa errada, eu acho que tu tá sonhando no tempo que tu tava na APAE em Santa Maria, porque o curso de alimentos não é assim. Não é isso que tu tá imaginando. Eu disse: Mãe, o que que é então alimentos? Alimentos não é mexer na comida? Eu não conheço outro tipo de alimento a não ser assim. Não tem outro. Então ela foi lá no... Foi onde que ela foi procurar a M. Foi lá no IF, escondida de mim. Foi sem eu saber, porque eu não podia saber, né. Eu era uma pessoa inútil, não podia saber das coisas. Aí ela foi lá e a M. disse pra ela: não, traz ela aqui. Vamos ver se a gente consegue encaixar ela em alguma coisa, ver o que que a gente consegue. Aí foi onde que a mãe veio com uma história, até me surpreendeu. Veio com a história da agricultura. Eu disse: mãe, mexer na terra? Daí ela bem assim: Minha filha, a terra faz bem pro organismo da gente, tu sabia? Mas tenta. Aí vem o N., meu padrasto e disse bem assim: O máximo que vai acontecer, se tu não tentar tu não vai saber se tu gosta ou não. Mas se acontecer, tu desiste. Se tu desistir, a gente tenta outra coisa. Só que tem um porém, eu não sou as gurias, eu não consigo, por mais que eu não tô gostando da coisa, eu não consigo desistir. Não adianta, eu vou até o fim. A coisa pode ser horrível, mas eu vou até o fim. Então eu disse pra M.: Eu vou fazer esse curso. E olhei pra mãe e disse pra mãe: mãe, não é o que eu quero! Vou deixar bem claro, não é o que eu quero. Mas eu vou tentar.

O início no IFFar:

Entrei no primeiro dia no IF, me senti um cachorro abandonado, porque eu não enxerguei a M. e nem o Diretor. Cadê o povo dessa escola? Elas se esconderam só por causa da filha da gerente do correio que chegou? No primeiro dia de aula eu cheguei em casa com uma cara de choro e eu disse pra mãe: "não quero mais ir pro IF, não vou pro IF." E ela perguntou o motivo. Respondi que sou abandonada dentro daquela escola, não sabia nem as salas e os meus colegas tudo me abandonaram. Eu não sabia andar dentro daquele IF, aquela escola gigante. A mãe foi a mãe de novo, falou com a pedagoga e me levou de novo no dia seguinte. Ela me levou na quarta, que era o único dia que eu sabia que eu tinha o professor Z. Então era a única sala que eu tinha decorado como é que chegava. Aí eu fui pra aula e a mãe foi embora. Liguei pra mãe depois do almoço num choro, num desespero. Aí foi onde a mãe ligou pra M. e disse: pelo amor de deus, eu vou tirar ela da escola. Ela disse que ela é cachorro de mato dentro dessa escola. Eu vou tirar ela daí. Não tá dando certo. A guria não para de me ligar chorando dizendo que tá perdida. daí a M. veio me encontrar. Veio e me disse: calma. É difícil nas primeiras semanas, a turma vai te ignorar, vai. Eles vão fazer o chouriço contigo, vão. Só que calma. Eu não sabia que tu tava aqui dentro porque sua mãe tinha combinado uma coisa comigo e fez outra. Eu não vi tu chegar. Mas assim, então agora assim, tu vem de manhã. Aí foi onde eu comecei a participar da salinha ali NAPNE. A M.

mandou eu ficar lá com as gurias (bolsistas) no tempo que eu não tivesse aula, dizendo que iria começar a me acompanhar. Foi onde eu fiz amizade com a F. Eu ficava no pátio, eu ficava na rua com a F.

Girassol pediu para seguir com outra pergunta, então, escolheu falar sobre a experiência de estudar no IFFar:

A minha experiência de estudar no IF foi... foi boa porque eu consegui aprender muitas coisas, uma delas foi andar sozinha, porque a vida inteira a minha mãe me criou... e até hoje ela se culpa porque ela me criou que nem um bebezinho. Eu tinha que andar dentro do carrinho, bonitinha, sentadinha, com cintinho. Não podia andar com as pernas... Fiz muitas amizades, uma amizade que tenho até hoje. Hoje, inclusive ela foi embora pra Porto Alegre, fiquei com muita saudade dela. Choramos muito juntas e ela fez uma festa de despedida agora durante a pandemia. Tive que levar minha mãe junto pra ela ter certeza que eu não ia morrer por causa do corona. Mas foi muito bom porque eu aprendi muitas coisas com os colegas, aprendi muitas coisas... umas coisas com a M., outras coisas contigo, outras coisas com as bolsistas que eu ficava e outras coisas com a T. que é a coordenadora (coordenação de ensino). Ela também me ajudou muito porque às vezes eu tinha dúvida de algumas coisas e eu ia ali e pedia ajuda pra ela. Adorei a internada. Eu adorava terça-feira, por mais que eu achava puxado, achava horrível, porque eu entrava no IF, terça às 7 da manhã e saía às 7 da noite. Mas eu adorava aquele horário ali, porque era muito engraçado, era uma brincadeira. Mas foi muito bom, esses dias eu estava dizendo pra mãe: "Bah, dizer que essas horas na terça-feira eu tava lá de manhã com a Manoela, com ela dizendo para eu ir para a aula e depois eu tava na minha aula de dança". E a mãe disse: "pois é, isso tá te fazendo falta mesmo". Eu conheci minha amiga Ma. Morei com ela todo o tempo que a mãe estava na lancheria, todo aquele último trimestre ali, eu estava morando sozinha com a Ma, aqui no centro.

Sobre a relação com os professores no IFFar, Girassol diz:

O T. é um docinho. Porque ele fazia todas as vontades dos guris. Eu disse pra ele: "Sor pra que fazer a vontade dos guris? Porque tu não faz a minha vontade?" Daí um dia ele me olhou e disse: "sabe porque eu não faço a tua vontade? Porque a Manoela me disse que não é pra fazer tua vontade". Tinha o A... Ninguém gostava dele, não sei por que, não sei. Pra entrar dentro da sala ele tinha que ficar mandando entrar. Todo mundo ficava pro lado de fora, ele abria a sala, entrava dentro da sala. Um dia que a gente sentou pra conversar que foi um dos dias que eu fui mal na prova dele, que ele te chamou, lembra, aquela vez? A gente sentou pra conversar porque eu fui mal na prova dele, ele me olhou e bem assim pra mim: "Eu não sei o que eu faço contigo". Daí eu disse pra ele: "Mas porque que tu não sabe o que tu faz comigo?" E ele bem assim pra mim: "porque o IF me larga essas crianças com necessidades especiais e eu não sei como ensinar. Eu não tenho curso pra isso. Por que tu veio estudar aqui?". Eu olhei pra ele e disse assim: "Vai lá perguntar pra direção e daí tu pergunta pra Manoela o que que tu faz". Pedi que me dissesse a minha nota, e ele bem assim: "Tu tirou só dois na prova". Eu disse: "bei mas eu sou burra". Então a gente fez duas aulas particulares e eu fiz a prova junto com ele, daí eu fui bem na prova, e ele queria que eu fizesse o trabalho que a turma tava fazendo na horta, aí foi uma briga porque a turma não queria que eu participasse nos grupos. Tive que fazer individual. E ele colocou a culpa em mim, por causa da turma. Então eu fiz individual com ele, a gente plantou umas alfaces e uns... eu brinquei com ele que o IF planta muitas verduras que nem eu sei da

onde existiu. Eu disse pra ele: “Tem coisas aqui que vocês plantam que nem eu sei o que que é, nunca vi na minha terra”. E daí ele disse bem assim: “Como assim? Mas o que é que tu come criatura?” e eu disse: “Eu só como alface, tomate, rúcula e radite, o resto que tem dentro dessa horta do if eu não sei o que que é”. E ele deu risada. A professora A. P. é um doce né, calma ela. “Profe tem que fazer tal coisa?” “Não... não te estressa. Depois a gente faz”. “Mas profe tu me entendeu...” “não, tem tempo. Tempão. Eu vou postar lá agora uns trabalinhos, vocês leem, depois a gente faz uma aula sobre e daí depois eu posto uma atividade e vocês me respondem o que entenderam e tá todo mundo passado”. Que professora calma... O professor J. nem se fala né, só faltava me buscar no portão, porque o resto ele fazia. O dia que foi mais engraçado foi o dia que a gente plantou uns arroz lá no lugar dos... lá no ovinos, onde tem as ovelhas. A gente plantou arroz. Foi antes de entrar a pandemia. Estava um calorão e eu me queimei no sol. Mas eu não sirvo pra agricultura, eu já disse pra minha mãe. Eu sou muito branca, e ela insiste que eu sirvo pra agricultura. Eu sou muito branca. Qualquer sol eu fico preta... eu fico vermelha.

Sobre o suporte no IFFar, menciona que:

As atividades no início foi combinado que eu ia pro setor (NAPNE). Mas a M. me dava um acompanhamento muito pequeno. Antes de tu começar a trabalhar no IF eu não tinha atendimento nenhum. Tanto é que ela não sabia nem quando eu vinha pra dentro do instituto nem quando eu não vinha pra dentro do instituto. Teve uma vez que ela chegou a me ligar e me dizer assim:

M.: onde é que tu tá?

Girassol: Eu tô em casa.

M: Como assim?

Girassol: Sim, hoje é sexta, eu não tenho aula, esqueceu?

Daí foi combinado de eu fazer as atividades dentro da salinha. Aí depois de um tempo os professores acharam melhor fazer com eles, porque eles chegaram à conclusão que tinha muitas bolsistas dentro no NAPNE que não sabiam o conteúdo. Não sabiam o que o professor estava trabalhando dentro da sala de aula. Aí quem tomou essa decisão primeiro foi o professor A., ele começou a fazer as aulas fora de horário de aula comigo. pra fazer trabalho e prova, aí eu fazia individual com ele. Depois os outros foram tomando decisão própria. O T., por exemplo, vários trabalhos eu fiz com ele dentro do NAPNE ali, no computador. O J., a gente fez um trabalho em sala de aula que ele fez junto comigo, era um trabalho escrito e o outro, quando começou a pandemia, ele fez comigo online e deixou eu desenvolver sozinha pra ver o que eu tinha entendido.

Questionei em que momentos Girassol sentia que estava aprendendo no IFFar. Relata que:

Quando... eu senti que eu estava desenvolvendo mesmo quando começou a pandemia, porque eu sentia que com a função de aula, quando eu peguei a Cooperativa, até hoje eu digo que eu acho que o problema maior que eu sofri foi quando eu entrei na Cooperativa Quando eu entrei no IF eu não estava trabalhando, eu tava só estudando, então eu tinha um tempo, bem dizer, livre, pra fazer as coisas. Quando eu entrei na Cooperativa eu não tinha um tempo livre, porque a mãe me pegava dentro da escola e me largava dentro do carro de quem me dava carona e eu ficava na Cooperativa até as 18h. Eu chegava em casa e eu não queria nada, eu estava cansada, eu não queria mais nada. Na terça ainda ela me pegava e

me levava pra internada. Eu senti que eu tava aprendendo mesmo quando começou a entrar a pandemia, que daí foi onde eu acho que eu parei, me dediquei ali só pra aquela coisa, e daí eu até comentei, não me lembro se foi com o professor T. ou se foi com o professor A. que eu senti que eu comecei a entender o conteúdo de agricultura quando eu comecei a pegar e abrir o SIGAA³⁸ e copiar os conteúdos que eles estavam mandando e começar a ler os conteúdos que estavam no SIGAA, e o professor disse: “pois é, eu também senti essa diferença, eu ia comentar isso contigo. Eu senti essa diferença, que tu conseguiu desenvolver melhor online do que dentro de uma sala de aula. Eu acho que uma sala de aula pra ti te distrai muito, porque tu fica naquela intenção, conversa com um, conversa com outro e isso te distrai e não te ajuda a desenvolver o que tu tem pra desenvolver”. Daí eu senti essa... eu comentei isso com a minha irmã mais velha. Nós estávamos numa farmácia em Santa Maria, e o assunto começou com a dona da farmácia, que ela tem uma guriuzinha, especial também, em casa e a guriuzinha tá com os mesmos problemas que eu, não consegue desenvolver e aprender. E eu disse pra ela: “bah, essa pandemia pra mim, durante o ano letivo, me fez muito bem porque eu consegui me desenvolver bem melhor”. E a G.: “Como assim?” E eu disse: “sim, mana, porque não vou me queixar do IF, porque todos eles são pessoas excelentes, todos eles são pessoas bem legais, a escola em si tem uma estrutura enorme, é a única escola que tem estrutura pra isso, porque a escola S.V. tem, mas muito pouco, eles não desenvolvem esse trabalho. Mas eu consegui me desenvolver quando eu parei com tudo, parei com a Cooperativa”. Eu disse pra Gi: “Eu cheguei a conclusão que trabalhar e estudar não dá certo, tu não consegue conciliar os dois. Teve um tempo que eu conseguia, porque quando eu comecei a fazer o Ensino Médio eu estava trabalhando” e agora eu disse pra mãe: “não dá. Trabalhar e estudar não dá. Ou eu trabalho, ou eu estudo, ou eu não faço nada, porque não dá”. Onde eu me desenvolvi bem foi agora quando teve a pandemia. Não sei se tu viu que a G. ficou assistindo o nosso último atendimento, porque eu havia falado esse assunto com ela. E daí ela ficou me olhando, e falou: “Poxa, minha irmã, todo esse tempo dentro de uma escola e não conseguiu desenvolver, porque?”. Daí eu disse: “ah vai de pessoa pra pessoa”. A minha sobrinha tá lá até hoje, não conseguiu, não sabe se passa. Tá no médio, mas não consegue. Não consegue mandar as provas para os professores, não consegue. Mas eu disse pra ela, vai de pessoa pra pessoa, eu me senti melhor assim. Mas não sei, não sei, até hoje eu acho estranho isso. Até a mãe também acha estranho. Ela não sabe se é déficit de atenção, de prestar atenção, de tirar dúvida, que nem diz o N., de levantar a mão e conversar com os professores, ou se é falta de interesse. Porque que nem diz a mãe: “Como é que pode? Entrou numa pandemia, passou, não rodou nenhuma vez até agora. Desenvolveu tranquilamente. Durante o ano letivo não conseguia, parecia que tinha burrice dentro da cabeça”. Quando eu era pequena eu reprovei várias vezes, eu repeti a primeira série várias vezes. Teve uma vez até que eu passei de ano pra segunda série e a G. foi lá, me tirou da sala e disse que era mentira da professora. Que a professora estava mentindo que eu tinha passado. Que eu não tinha passado. Não sei porque, eu sei que eu fiquei com a cara no chão aquela vez. No IF, eu já tinha reprovado... quando tu entrou já era minha terceira reprovação. Os professores já tinham me rodado várias vezes, inclusive uma das reprovações foi uma reclamação do... Acho que foi do A. que disse: “Eu não sei mais o que eu faço pra ensinar essa menina. Não tem mais o que eu faça, que eu consiga fazer pra ensinar ela”. Outro professor também reclamou bastante, foi quando chamaram a mãe, foi o professor E. eu dizia que ele não ia com a minha cara. Eu dizia pra mãe: “aquele professor lá, eu peguei ele de novo, mas ele não vai com a

³⁸Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

minha cara”. E a mãe: “tu não diz isso pra ele minha filha. Que daí ele vai achar onde pegar no teu pé”. Lembro até hoje do dia que eu não queria mexer na roçadeira e buscar os adubos no sol. E ele disse para mim: “eu vou reclamar que tu não faz nada sabe pra quem? Pra tua mãe”. Eu disse: “Eu já sei, tô sabendo que tu tem até o número da minha mãe pra reclamar de mim pra ela”. Quando ele reclamou pra mãe eu peguei nojo dele, porque ele não reclamava pra mim, ele reclamava pra mãe. Mas ninguém gostava das aulas dele. Todo mundo dormia na aula dele.

Outro momento que percebi que estava aprendendo foi quando a gente estava em uma aula, acho que com o professor A. Uma vez lá na horta eu percebi que eu estava conseguindo decorar, acho que de tanto o A. falar os nomes das plantas. Eu estava conseguindo decorar e conseguindo perceber as coisas, sabe? Mas foi antes de começar a pandemia ali e aí depois a gente não foi mais.

Questionei em que momentos pensava que não estava aprendendo:

Um dia eu comentei com a mãe dentro daquela agricultura. “Eu não sei o que eu tô fazendo dentro da agricultura”. E a mãe: “tu é o que?” E eu dizia: “sou uma burra dentro da Agricultura. Não sei o que que eu tô fazendo dentro daquela sala, porque para agricultura eu não sirvo”. Um dia eu não tinha aula, só tinha o evento no NAPNE, e eu descobri que eu tinha rodado na prova de não sei quem, e eu disse pra M.: “tu viu porque eu sou burra? Tu entendeu agora?” E ela bem assim: “Tu falou de novo a frase que tu é burra? Tu quer que eu te desenhe que tu não é?” e eu bem assim: “não precisa desenhar, já tá escrito na minha testa: Bocaberta”. Aí eu fui lá e fiz a prova no outro dia, e daí eu passei na prova.

Girassol sorriu e disse: vamos para a próxima. Então, escolheu a imagem que se referia à escolarização anterior ao IFFar.

A primeira escola que eu estudei foi no G. Era pré. A segunda escola que eu estudei, foi o D.A.R, que era uma escola especial, lá eu fiz a primeira série. Com uma professora muito brava. Eu apelidava aquela professora de malvada. Porque ela pegava a régua e batia na mesa e dizia assim: agora tu faz isso aí porque eu tô mandando. E eu dizia pra ela: “que professora má essa”. Aí eu fiz a primeira série lá, aí eles não conseguiram me ensinar, daí eu fui para a escola P.S., ali perto de casa, também não conseguiram desenvolver, não conseguiram, daí eu saí da escola. Nessas duas escolas eu reprovei todas as vezes na primeira série. Mais tarde, fui para a clínica E.C., em lá em Porto Alegre. Foi lá que eu me desenvolvi, eu aprendi a ler, aprendi a escrever, aprendi a cuidar dos outros, ajudar o próximo, ver que o próximo tá precisando e ir lá pegar a mãozinha e ajudar ele. Fiz todo o ensino fundamental lá. Foi onde que eu notei que eu consegui me desenvolver melhor. Daí até hoje a mãe diz que foi graças a C. e a Tia I., e a profª G., que era uma professora minha lá em Porto Alegre, que conseguiram deslanchar. Conseguiram fazer com que eu pegasse, porque eu não pegava. Mas elas não falam mais comigo, eu tenho as duas no whats e no messenger e nenhuma fala comigo. Acho que ficaram bravas porque eu saí de lá...

Sobre a educação e a filantropia

Depois quando a gente voltou pra Santa Maria com a Mãe, eu fiquei fora da escola e a mãe insistiu ainda que eu fizesse parte da associação C., em Santa Maria, que era uma escolinha tipo oficina, tipo APAE daqui, não fugia

muito da APAE daqui. Digamos que era uma casa de oficina, eles não ensinam a ler, eles não ensinam a escrever... eles só ensinam a pintar, fazer madeirinha, fazer colarzinho... eles não ensinam a ler nem escrever. Mas eu não gostava dos colegas. E chegou um dia que eu disse pra mãe: aí mãe eu não quero mais ir naquela escola lá. Só que a mãe sempre foi assim: “não, tu tem que ir, não sei o que, não sei o que. Nunca foi de participar por perto, aí um dia a G. foi e ficou pro lado de fora da escola pra ver o que que tava acontecendo”. Realmente, os colegas eram muito violentos. De toda hora bater um no outro, falando palavrão direto. E daí a mãe me tirou dali e foi aí onde eu comecei a participar da APAE de Santa Maria. E a APAE de Santa Maria, o desafio que eles fazem com o portador de necessidades especiais é andar sozinho, não... tu não pode ir de transporte, tipo kombi, de van. Tu tem que te deslocar sozinho, sozinho. Vai lá, pega um ônibus e te desloca, sabe.

O primeiro dia que eu fui, eu fui com a G. A G. me convidou pra passear, foi muito estranho. Ela me olhou e bem assim: “vamos passear com a mana? Nós vamos passear”. E eu “vamos!” “Então tá, então vai lá pentear seus cabelos, e colocar uma roupinha bonitinha e vamos passear com a mana”. Daí me levou na APAE. Tu quer conhecer uma cria muda? Era eu. Todo mundo falava comigo e eu não respondia nada. A G. me deixou lá dentro... Foi assim, eu fui, conheci a diretora, conheci a professora, e daí a diretora olhou pra G., e eu não soltava a G. pra nada, aí uma hora bateu para o recreio, e a diretora bem assim pra mim: “vem cá comigo”. E me levou na fila do lanche. Aí eu sentei do lado de duas moças da padaria e de um outro coleguinha que eu já conhecia há tempo. Aí a diretora puxou a G. e eu vi que a G. sumiu. E a G. disse para a diretora: “eu levei ela no médico, ela fez uns exames, mas tá tudo bem. Qualquer coisa tu me liga que eu venho buscar, eu vou ficar aqui por perto, mas qualquer coisa tu me liga porque ela pode estranhar, ela pode chorar. Ela nunca saiu sozinha. É a primeira saída sozinha que eu tô tentando ter a independência dela sem a mãe por perto”. Tá, fiquei no recreio, fui lá pra fora, era aniversário da tia M., a cozinheira. Fiquei meio perdida assim, sentadinha num banquinho, olhando todo mundo comemorando aniversário. Lá pelas tantas veio a T., que era a professora da padaria. E disse bem assim pra mim: “dá a mãozinha. Vamos lá na roda junto com teus colegas?”. Aí eu fui na roda, fiquei com eles, aí depois a Tati chamou a G. A G. me olhou e perguntou: “Meu amor, conta uma coisa pra mana. Dá pra te matricular?” Porque até ali então ela não tinha me matriculado, né. “Dá pra te matricular aqui, tu quer ficar aqui? é isso que tu quer? Tu vai ter que vir sozinha. Tem certeza que tu quer?” E eu disse: “quero! Adorei! Achei fantástico, isso aqui é muito legal. E eu não quero ir pra casa”. E ela disse: “como assim tu não quer ir pra casa? Vamos para casa sim”.

Questionei se, nas escolas que frequentou, tinha algum suporte como professora de educação especial, como psicólogo ou outros serviços que pudessem auxiliar na sua aprendizagem. Girassol diz:

Não tinha nada. Eu tinha só as professoras, a professora na verdade, que era uma só. Sabe, ela dava atividade, fazia. Se tu sabia fazer, tu fazia, se tu não sabia, ficava ali... Sabe, eu não tinha aquele acompanhamento que a mãe diz que eu tenho contigo, nas escolas lá em Santa Maria, não... era difícil tu achar isso Não tinha isso. Então se tu sabia, tu ia pra frente. Se tu não sabia, tu ficava ali, boiando. E agora? Não tinha desenvolvimento nenhum. Esses dias eu e a mãe estávamos conversando sobre isso. Que tem muitas escolas que não tem esse suporte. E às vezes tu entra dentro de uma escola pensando que tu vai ter um suporte e o professor, muitas vezes, não sabe nem o que fazer com aquele aluno. Ele fica te olhando assim, e

agora? O que que eu faço com essa criaturinha? Que nem quando eu vim pra cá para São Vicente, quando eu comecei a estudar na escola daqui, a única que me conhecia era a Z., que é minha madrinha, que é esposa do professor J. Então a única que eu fazia provinha diferente, que eu fazia desenho diferente era com a profe Z. Os outros professores, eles não sabiam nem o que fazer comigo e o que dirá que me dar pra fazer.

Esses dias eu ainda comentei com a mãe: “é falta de mostrar, de ter um curso para esses professores, para mostrar e fazer eles desenvolverem, para fazer eles entenderem como trabalhar, porque não é culpa deles”, na verdade, que nem eu te comentei do professor A. Ele não tem culpa. Ele não fez o curso, não teve experiência nenhuma, então é complicado. Eu disse para a mãe assim: “eu me senti bem perdida”, e às vezes tu não sabe como ajudar, eu ainda tentava dar uma apoio dentro do que eu sabia, mas muitas vezes a criança não sabe como ajudar...

A última questão que Girassol respondeu foi em relação ao futuro: O que você espera fazer depois que terminar o curso que frequenta hoje?

Depois do curso eu espero que eu consiga trabalhar o dia inteiro, porque está difícil ter emprego. Trabalhar dentro da minha área e ganhar um pouco mais. Porque hoje, o dinheiro que eu ganho, por exemplo, eu quero ir lá para a minha dinda agora e eu fui olhar ontem a minha conta, eu tenho só R\$100,00 na minha conta, não tenho mais dinheiro. Eu ganho na Cooperativa só R\$350,00, mas só com isso, para ajudar a mãe dentro de casa, mesmo que seja com pouco, é pouco dinheiro para mim, para eu fazer o meu lazer, as minhas coisas que eu gosto, de ir nos bailinhos, que nem eu brincava contigo: “hoje eu vou sair daqui e vou ir no bailinho da 3ª”, é pouco dinheirinho para mim. Aí então, esse ano eu tomei a decisão e até tá uma conversa bem séria aqui em casa: Eu sempre sonhei em ter a minha casinha, eu sonhava muito, desde criança eu dizia para a mãe que eu queria ter minha casinha de madeira, bem pequenininha, para eu fazer a minha independência. Agora durante a pandemia eu e a mãe estávamos conversando e eu disse para ela que um dos futuros que eu quero fazer é ir morar sozinha. Porque aqui no apartamento, sozinha, eu não consigo ficar. Eu não me sinto segura aqui em cima, então um dos meus sonhos é conseguir um emprego que eu consiga me manter, porque com o dinheiro da Cooperativa para mim não dá. É muito pouco para manter uma cachorra que eu tenho e mais para eu fazer o que eu quero é muito pouco. Então meu futuro agora é fazer essas coisas, criar minha independência, pois mãe não é pro resto da vida e eu não quero ficar o resto da vida de baixo do teto da mãe, daí minha mãe morre e eu vou fazer o que? Vou chorar porque ela morreu e eu fiquei sem fazer minha independência, e daí eu me enfio onde? Ontem eu tava largando currículo por tudo, mas onde eu quero ir, a mãe não quer deixar eu ir. Eu quero ir de volta para Santa Maria. Ela também não quer que eu vá morar em Passo Fundo com minha madrinha.

Questiono se pretende continuar estudando:

Ontem eu conversei isso com a mãe. Quando tu me mandou aquele link do curso de Alimentos...eu queria muito fazer Alimentos, aí a mãe estava falando: “Filha, se tu pegar a Benoit tu vai trabalhar das 7h da manhã até o meio dia, e da 1h da tarde até as 6h. O IF começa 6:30. Tu vai sair do serviço direto para o IF, Eu acho muito pesado. Eu acho uma carga horária muito pesada e eu acho que tu não vai aguentar, tu não vai conseguir acompanhar e muito menos estudar para as provas, que era a cobrança da Manoela contigo, sentar, estudar para as provas, passar a limpo o conteúdo,

então eu acho que tu deve parar de estudar. Termina essa cadeira, faz o estágio, vê com o IF a possibilidade de tu conseguir alguma coisa dentro da tua carreira. Se tu conseguir trabalhar dentro da tua carreira, ótimo, se não, tu vai continuar onde tu tá. Porque para trabalhar o dia inteiro, como tu quer, para ganhar um salário bom, tu não vai conseguir acompanhar"... Ninguém sabe como vai ser o ano que vem. Diz que até dia 20 está a vacina aí, mas ninguém sabe, então vamos deixar rolar. A Benoit me deu o retorno que até fevereiro terei uma resposta deles. A mãe tá querendo ir embora para Santiago, eu não quero ir embora para Santiago. Eu até larguei currículo no Sine³⁹ de Santiago, e o CIEE⁴⁰ de Santiago me convidou para fazer estágio, mas o Sine não tem vaga para emprego nenhum no momento, mas eles dizem que vai abrir, porque vai acabar a pandemia, então vai abrir vaga. As vagas que tinham para emprego no Sine eram para Eletricista, Bombeiro e Mecânica, então não quis essas vagas. A mãe descobriu que vai abrir vaga dentro do IF. A moça do Sine não tem certeza se vão querer pegar gente portadora de necessidades especiais, ela disse que vai ter uma seleção, mas ela não tem certeza se ela quer me pegar, mas a mãe mandou currículo para lá. Tem dois currículos aqui, um na Benoit, mas tem 3 concorrendo para a vaga. Eles acham que pegam até 3. Mas não sabem o que vão fazer com cada um dos 3. Então, se não der aqui em São Vicente ou em Santiago, a mãe querendo ou não, eu vou para Santa Maria. Mas estou deixando rolar. Eu to indo final de semana para minha madrinha, vou levar o computador para nossos atendimentos, e vou esperar para ver o que vai acontecer. A mãe também quer morar na praia, então nada impede de eu ir com ela, mas estou esperando.

³⁹ Sistema Nacional de Empregos: um serviço, criado pelo Governo Federal em 1975, para busca de empregos e agendamento de entrevistas com possíveis empregadores. Também desenvolve ações referentes ao seguro-desemprego.

⁴⁰ Centro de Integração Empresa-Escola: Entidade de assistência social, privada e sem fins lucrativos, que promove o ingresso de estudantes no mundo do trabalho, por meio de estágios remunerados em empresas parceiras.

Tulipa
24 anos
Licenciatura Plena em
Ciências Biológicas



Descrição da Figura: imagem contendo, no lado esquerdo, a escrita: Tulipa, 24 anos, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Ao lado direito, uma flor de Tulipa na cor rosa, com folhas verdes.

A aluna Tulipa cursa Licenciatura em Ciências Biológicas. Mora em São Francisco de Assis. Aos 7 anos de idade sofreu um acidente. Enquanto andava na calçada com seu avô, um carro desgovernado a atropelou. Como consequência do acidente, Tulipa teve uma lesão cerebral que afetou seus movimentos e sua visão.

A aluna está na instituição desde 2017, porém, não cursou nem a metade do currículo do curso ainda. Em junho de 2019, estava matriculada em três disciplinas. No primeiro contato com duas de suas professoras, fui informada que ela estava com a maior parte das atividades atrasadas.

Suas aulas são à noite. Então, durante a tarde, em torno de duas a três vezes na semana, a aluna ficava comigo e com as bolsistas no NAPNE para realizar suas atividades. Os professores relatavam que, quando a profissional de apoio/cuidadora a acompanhava em sala, a aluna tinha tudo organizado e em dia, mas quando a cuidadora parou de frequentar as aulas com ela, a aluna desorganizou-se.

Foi preciso muito diálogo para que houvesse a compreensão de que a profissional de apoio não poderia exercer funções pedagógicas. O 1º semestre de 2019 se estendeu por mais 2 meses, para que as professoras pudessem acompanhar a aluna com atendimentos extras semanais, e somente a partir desses atendimentos, concluir o semestre. A aluna foi aprovada nas duas disciplinas, porém, em uma delas já havia repetido pela segunda vez e outra pela terceira vez.

Havia um questionamento constante, por parte dos docentes, sobre sua capacidade de se tornar professora. Discutia-se, a cada reunião, sobre sua aprendizagem e sobre a Terminalidade Específica, pois isto, na visão dos docentes, possibilitava dizer o que ela era capaz de fazer. O IFFar possui um regulamento

próprio que rege a Terminalidade Específica, documento este que tem por base publicações a Nível Federal, como a LDB (BRASIL, 1996, p. 37), que direciona essa modalidade de certificação, em seu art. 59, inciso II, “[...] 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”.

Além da LDB, um outro documento orienta essa certificação: o caderno “Estratégias e orientações para a educação de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas”, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, no ano de 2002. Este material conceitua Terminalidade Específica como

[...] uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2002, p. 43)

Destaca-se que tais documentos orientam para a finalização do ensino fundamental, mas não direcionam para outras possibilidades de continuidade dos estudos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.59) orientam que

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

A Terminalidade Específica, que deveria possibilitar o acesso a outros níveis de ensino, quando utilizada como uma forma de justificar práticas pedagógicas excludentes, se torna um dispositivo de exclusão. Além da solicitação de uma conclusão do curso por Terminalidade Específica, alguns professores diziam não se sentir preparados para dar aula a aluna. Outros questionavam como ela daria aula numa escola regular, tendo deficiência.

A aluna, em alguns momentos, dizia querer desistir do curso. Quando era chamada em algum setor, ela questionava se ali também não a queriam. No segundo semestre de 2019, Tulipa cursou três disciplinas. Em uma delas, eu era

docente. A aluna tinha acompanhamento semanal das professoras por um período de 1h aproximadamente. Nesses acompanhamentos, optamos por antecipar os conteúdos que ela teria em aula com a turma, e em alguns momentos revisar. Dessa forma, a aluna estudava em casa (fazia leitura do material, assistia vídeos...) e no NAPNE realizava as atividades propostas. Na turma, ela participava em alguns momentos, mas com timidez.

Neste mesmo período, ofertei o AEE uma vez na semana, no turno da tarde - no período de 50 min. Trabalhávamos estratégias de leitura, escrita, raciocínio lógico, funções executivas, assim como organização e autonomia. Ao mesmo tempo, tinha contato constante com professores de sala de aula e refletia sobre minha prática na condição de professora do ensino superior. Anteriormente, a aluna não frequentava o AEE.

No final de 2019, uma de suas professoras a convidou para ser monitora da disciplina em uma turma de Licenciatura em Química. Tal momento se tornou marcante na trajetória acadêmica da aluna, pois foi a primeira oportunidade de reconhecimento por seu desempenho acadêmico.

Em 2020, Tulipa cursou quatro disciplinas, todas escolhidas por ela. Além disso, realizou sua monitoria. Foi preciso ensinar a usar a tecnologia, acessar plataformas de estudos e organizar trabalhos, pois antes ela tinha apoio das bolsistas no NAPNE. A aluna conseguiu fazer o uso desses recursos, e participou de todos os momentos síncronos com a turma. Novamente, suas capacidades eram questionadas. Dessa vez, o discurso era de até onde as atividades eram desenvolvidas por ela. Em alguns momentos acompanhei as avaliações da aluna, em outros auxiliei com explicações sobre o que deveria fazer, pois nem sempre a aluna compreendia, mas, também, não questionava aos professores.

O AEE, assim como ocorreu com os demais alunos, teve foco inicial na orientação destinada à aluna, à família e aos professores quanto ao processo de organização, utilização dos recursos tecnológicos e flexibilização curricular. Depois, passei a ofertar de forma síncrona, pela plataforma Meet, através de jogos no Power point, mantendo os objetivos já traçados anteriormente. O período de 50 minutos se manteve, ocorrendo uma vez na semana, e gravado. Porém, o contato com a aluna e com a família era diário.

Tulipa concluiu o semestre, mas próximo ao final deste, ela me informou novamente que queria desistir do curso. Solicitei acompanhamento psicológico ao IFFar após alguns relatos da mãe de Tulipa, por estar apresentando sintomas de depressão. Com bastante diálogo, através de ligações e redes sociais, Tulipa decidiu continuar no curso, anunciando que não deixaria ninguém acabar com seu sonho de se formar.

Os sonhos de Tulipa

A entrevista com Tulipa ocorreu no dia 11 de fevereiro de 2021, de forma online. Foram necessários diversos contatos com a aluna, pois em alguns momentos, aceitava participar da entrevista e em outros, desistia. Em seguida, me procurava informando que queria participar novamente. Agendamos um horário. Enviei o *link* do *Google Meet* e a estudante acessou no horário agendado. Tulipa respondeu às questões de forma breve.

A estudante optou por iniciar falando sobre o processo de escolarização anterior ao IFFar.

Aqui no ensino fundamental, tinha a M. e a I. que era a diretora, e isso me marcou muito. Tinha uma boa relação com os professores e colegas. Os colegas me ajudavam quando tinha trabalho em grupo.

Sobre o suporte pedagógico, diz:

No ensino fundamental as colegas e no médio a A. e a S.. A S. é minha parente e era minha colega. E a A. era uma pessoa que me atendia. Ela me ajudava nos trabalhos dentro da sala de aula. Eu aprendia em vários momentos, mas principalmente com a A. Eu passei no ENEM com o aprendizado que eu ganhei ali. Mas assim que retornei para São Francisco, depois de me recuperar do acidente, os professores perguntavam se eu não tinha sequelas, se eu era capaz de aprender.

Tulipa encerrou o assunto e quis falar do apoio familiar, o qual respondeu de forma rápida:

O apoio da minha família é ótimo, eles me incentivam. Eles sempre me dão uma força pra sempre seguir em frente. Eles me ajudam.

Questionei se gostaria de falar mais de sua família. Mas Tulipa respondeu que não. Então pediu para falar sobre a experiência de estudar no IFFar.

É maravilhosa, porque todo mundo me compreende. Os professores me ajudam, me explicam.

Sobre a relação com os colegas, considera

Boa. Eles fazem trabalhos em grupo comigo, sem falar das amizades.

Sobre o suporte no IFFar,

Tenho acompanhamento já no NAPNE. As bolsistas me ajudavam. Tem a cuidadora. Ela me ajudava em tudo. Nos trabalhos e pra andar no IF. Tive psicóloga. Educadora Especial. Era bom porque me ajudava no computador, nos trabalhos também.

Sobre os momentos de aprendizagem, diz:

Eu senti que estava aprendendo nas tardes que eu ia pra lá ou quando eu ia de manhã e passava o dia. Eu passava no NAPNE estudando. Eu adorava sair pelo pátio, e de encontrar com as pessoas. Todos me tratavam bem, pois se eu não entendia eles iam lá e me explicavam.

Tulipa optou pela próxima questão, respondendo sobre o seu futuro : O que você espera fazer depois que terminar o curso que frequenta hoje?

Eu, no meu futuro, pretendo trabalhar em um emprego em qualquer cidade. Mas para onde Deus me encaminhar ta bom. E para eu nunca estar parada, pretendo estudar de dia e trabalhar a noite. Mas pode ser qualquer outro emprego.

A última questão escolhida por Tulipa foi em relação à sua escolha de estudar no IFFar.

Eu fiz o Enem e passei. E como eu gostava, fui de biologia. Passei em educação especial na UFSM, mas aí deu no IF eu fui aí, porque lá é mais complicado. Eu não sei se lá tem pessoas pra me ajudar.

Após o silêncio de Tulipa, questionei se gostaria de dizer algo mais. Tulipa falou sobre a relação pedagógica no contexto do IFFar.

Tu me marcou, porque me ajudou sempre e me fez querer estar aí até hoje. E eu adoro as aulas com o professor L.F. Ele explica bem e o conteúdo é legal. Aprendi bastante coisa.



Descrição da Figura: imagem contendo, no lado esquerdo, uma flor de Hibisco na cor vinho, com folhas verdes. Ao lado direito está escrito: Hibisco, 18 anos, Técnico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O aluno cursa Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Ensino Superior. Anteriormente, a partir de 2016, cursou o Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (Nível Técnico). Quando participou da pesquisa, tinha 18 anos. Mora no município de Mata/ RS. O diagnóstico de Hibisco é de Tetraplegia Espástica.

Hibisco tem aula no turno da tarde e é acompanhado por uma cuidadora que o recebe quando chega ao IFFar, o acompanha no banheiro e na alimentação, e o conduz para a saída no fim da aula (mesma profissional de apoio/cuidadora de Tulipa). O aluno é bastante frequente ao NAPNE, ficando com seus colegas somente no momento da aula. Porém, não aceitava frequentar o AEE. Nos registros existentes sobre o aluno, o mesmo frequentou o AEE em 2016.

Conforme relatos dos professores, o aluno necessita apenas de adaptações nos materiais que deviam ser sempre em formato possível de leitura em computador ou celular e avaliação oral. O acompanhamento de Hibisco sempre se deu pelo diálogo com o aluno e com os docentes.

O aluno tem dificuldades de aceitar sua deficiência, não aceitando recursos de tecnologia assistiva, por exemplo. O aluno trabalhou como bolsista no IFFar, no turno da manhã, por um período curto de 2019. Mas, logo decidiu abandonar a bolsa, visto que não estava conseguindo conciliar alguns horários agendados pelos professores para realização de provas e sua bolsa de 20 horas.

No final de 2019, enquanto eu atendia Tulipa, Hibisco chegou no NAPNE e ficou próximo à mesa. Jogávamos os Jogos *Boole*, um jogo de raciocínio lógico a partir de histórias e cartas. O aluno começou a questionar o que era o Jogo. Foi

então que expliquei que o jogo era inspirado no matemático George Boole. Por ter um histórico na criação da matemática utilizada nos computadores, a Álgebra Booleana, Hibisco se interessou mais pelo jogo. Foi então que solicitou que no semestre seguinte pudesse frequentar os atendimentos também.

No início de 2020, a partir de conversas com o aluno sobre necessidade de organização dos estudos, de comprometimento com datas e horários, solicitei auxílio da psicóloga, para que fizéssemos um trabalho voltado para esta dificuldade de aceitação do próprio aluno. Isto não ocorreu devido à pandemia.

Com a pandemia, o aluno cursou as disciplinas de forma remota, assim como os demais. O contato com os docentes foi mínimo. Quando questionava sobre o aluno, alguns professores informavam que ele estava com atividades atrasadas, outros não relatavam problema. O aluno, por sua vez, sempre mencionava estar conseguindo acompanhar todo o andamento das aulas. No final do semestre, através do parecer pedagógico, fui informada que o aluno não possuía recursos necessários para algumas disciplinas em seu computador. Alguns docentes diziam ter adaptado as atividades, outros mantiveram as exigências para avaliação, mesmo ele não tendo os recursos, visto que é um curso que exige a prática em sua maior parte.

No ano seguinte, as aulas mantiveram-se de forma remota. Hibisco se mostrou resistente ao apoio da educação especial e dos professores. Em 2022, voltou a assistir às aulas de forma presencial.

As lutas de Hibisco

Hibisco aceitou o convite desde o início para participar da pesquisa, dizendo: “*eu faço de tudo para te ajudar*”. A entrevista ocorreu no dia 21 de janeiro de 2021, de forma online, através do *Google Meet*. Inicialmente, expliquei novamente os objetivos da pesquisa e como iria ocorrer a entrevista. Hibisco concordou, e então iniciamos.

Hibisco optou por iniciar falando do seu processo de escolarização anterior ao IFFar.

Não vou dizer que foi complicado porque também não foi, eu sempre soube lidar muito bem com todos, sabe? Eu comecei numa escola sempre regular e municipal, aí eu fiz até o 4º ano nessa escola, é escola T., depois... querendo ou não querendo, a escola não era muito preparada para o

deficiente... teve algum problema, sempre acontecia, e daí eu e meus pais achamos melhor trocar de escola, daí então fui pra uma escola estadual, a F., onde foi muito melhor porque, querendo ou não, mesmo sendo na Mata, os professores, a diretora, graças a Deus adequou melhor sabe, já estavam mais preparados para me receber. Inclusive quando eu entrei ali, ela arrumou rampa, arrumou o banheiro, coisa que na municipal ainda não tinha, por conta de ... ah é município né, as vezes não tem muito dinheiro, e o estado, no momento, ainda tinha dinheiro, dinheiro não, mas o potencial do estado era maior. Eu fiz até o nono ano lá, depois eu vim pro IF, como tu sabe.

Sobre a relação pedagógica, diz:

Minha relação com meus professores e colegas sempre foi boa, porque eu sempre fui uma pessoa que nunca deixei o fato de eu não caminhar me atrapalhar, então eu sempre dava um jeito, porque minha vida sempre foi pular barreira, então eu tive que mostrar que era apto, mas, por ser criança, a relação com meus colegas era a melhor possível, não tinha... nunca sofri nada assim de 'bullyng' ou alguma coisa, e se eu sofri, nunca foi falado pra mim, porque eu sempre encarei de frente, eu sempre fui lá e falei, nunca deixei ninguém passar por cima de mim sabe, então, sempre... às vezes algumas dificuldades, dificuldades não, alguns problemas com professor que é normal de não se adaptar, de ficar assim, estar sempre correndo atrás porque eles não estavam nem aí sabe, mas eu sempre tentei, e como eu sempre fui um dos melhores alunos, então eu mostrava muito, no estudo sabe? Eu nunca deixei... por mais que muito professor às vezes não adaptavam materiais, eu prestava atenção na aula e sempre via no quadro e não precisava de caderno, às vezes eu não tinha material no caderno, mas estava tudo na minha cabeça porque eu sempre me mostrei, eu sempre fui interessado, sempre quis fazer, eu nunca deixei nada me atrapalhar, vamos dizer assim. Na minha escola F., que é estadual, tinha uma educadora especial que vinha duas vezes por semana, aí por conta disso eu não precisava de atendimentos, mas ela vinha para copiar pra mim, para me botar em dia com o conteúdo.

Sobre a aprendizagem, menciona que:

Desde a primeira aula eu já senti o aprendizado, eu conseguia entender o conteúdo, às vezes primeiro que os outros, nunca tive problema com conteúdo porque eu sempre aprendi muito bem, tudo que vinha, eu sou muito de ouvir, como eu não escrevo, eu ouço, então tudo das aulas eu ouvia, eu tentava aprender o que era bom, e o que não fazia sentido, eu deixava assim, aprendia o essencial.

Logo em seguida, Hibisco escolheu responder a questão sobre sua escolha por estudar no IFFar.

Foi pelo seguinte fato: eu queria uma educação melhor, porque na mata, além de não ter muita adaptação por ser uma cidade pequena, a escola que eu ia para o ensino médio lá não estava preparada nem um pouquinho, cheia de escadas, cheia de... não tinha adaptação nenhuma e o ensino não se comparava ao do IF. E eu queria um futuro melhor sabe, eu queria

aprender, eu queria estudar, não queria ser... como é que vou te dizer?... ser o mesmo que qualquer um vamos dizer. Eu queria aprender sempre mais, até para o meu futuro. Foi o seguinte, escolher o IF... foi o meu pai. Ele estudou no IF e ele chegou para mim assim, ele e a mãe: “tu pode fazer o que tu quiser, tem a escola aqui, tem o IF, agora faz a melhor escolha que tu achar pra ti, pra o teu futuro”, e daí eu disse: “não, mas eu quero ir pro if, é uma coisa que eu me interessa”. E tinha os colegas meus que também iam fazer a prova, e eu comecei a me interessar mais ainda sabe, eu comecei a pesquisar sobre, entender sobre o que era o IF e qual o benefício que ele ia me trazer, e acabei escolhendo o IF e tô lá até agora. Então eu tinha três escolhas: Agropecuária, Administração e MSI. Eu digo que Agropecuária, por mais que... eu acho massa, é legal, eu gosto, eu não ia ter como. Fisicamente, assim, não ia ter como tirar plantão e tudo, não ia ter como mesmo. Administração, eu não sou da matemática... cálculo para mim não é o que eu queria, e um colega meu falou: “eu vou fazer informática, tu não quer ver para ver o que que tu acha, estuda bem o assunto de que trata”. Quando eu entrei era a N. que era lá do NAPNE, antes de eu fazer a prova eu fui lá no IF e falei: “antes de fazer minha inscrição eu tenho planos de vir pra cá. Tem possibilidade?” Para ver se tinha preparação, se o IF era adequado, se eu ia me adequar, pra conhecer né, não só a intenção da escola. E a N. me perguntou: “tu sabe o que tu vai estudar? Tu sabe que não é só um cursinho de informática básica normal, né? Nem que só powerpoint e word?” Eu disse: “sim, é na parte da manutenção dos computadores”. E até essa parte pra mim, por causa da minha coisa física, também é meio complicado, mas eu posso dizer, mandar fazer... então eu preferi muito mais e tecnologia sempre foi uma coisa que eu gostei, eu, antes de entrar, eu já mexia em computador, eu já queria saber sobre computador, então sempre foi uma coisa que me chamou a atenção e aí eu acabei indo pro IF. E depois, a graduação, eu disse: “eu vou fazer... já que eu já tô aqui, eu vou fazer alguma coisa referente à informática”, só que de início eu não queria Análise e Desenvolvimento de Sistemas, eu queria Engenharia da Computação. Só que daí o ENEM é aquilo né Manu, 90 questões, aquela loucurada, é meio desumano aquilo ali, aquilo ali pra mim não é um método de coisa nenhuma... e daí eu acabei de me convencer com a pontuação que eu tirei, então já que eu já tô aqui no IF, vamos continuar, e daí eu acabei indo pra ADS, e foi o que eu cada vez me apaixonei mais, apesar de assim, programação é meio complicado, mas a gente vai se virando. Eu gosto, é uma coisa que eu gosto e agora eu não consigo viver sem meu computador, mas eu não sei se é isso que eu quero pra uma vida inteira mas vamos vendo, cada coisa no seu tempo né, mas é uma coisa que eu adoro.

Ao concluir sua história sobre a escolha de estudar no IFFar, Hibisco optou por falar de suas experiências no IFFar:

Olha, minha experiência, por mais percalços que nós tivemos, sempre foi... por mais de tudo Manu, sempre foi a melhor, porque vocês sempre me atenderam com a maior... sempre tentaram resolver tanto problemas, quanto me ajudaram em questão com professores, que a gente sabe o dia a dia Manu, então apesar de tudo, sempre foi a melhor. E também assim Manu, foi sempre quebrando barreiras, eu sempre fui mostrando para as pessoas o que eu era, que eu não era só aquele cadeirantezinho que entrou lá por cota e tal, fui mostrando meu potencial, acredito.

No que se refere à relação com os colegas e professores, Hibisco destaca que:

Tive a melhor relação possível, com meus colegas e professores. Nos três anos do IF, o médio, foi assim: eu entrei lá... porque foi o seguinte Manu, eu entrei no meio 1º ano, eu entrei 30 dias depois porque eu fiz uma cirurgia, e daí tinha que me recuperar e coisa, e eu entrei 30 dias atrasado. Quando eu entrei Manu, eu vi aquela sala com 35 pessoas, eu entrei de cabeça baixa assim, e meus colegas: bom dia! Bom dia! Me tratando o melhor possível sabe, e eu vermelho, de cabeça baixa, porque eu tinha vergonha, não sabia como ia ser, apesar de tudo Manu, eu nunca tinha saído da Mata para fazer algo do tipo, ainda mais estudar, enfrentar as pessoas, mas a minha relação com meus colegas sempre foi a melhor. Algumas discussões... é normal os alunos se desentenderem, mas em momento nenhum por causa da minha deficiência, é motivo de escola, por não... ah se acertar em trabalhos... aquilo de escola Manu, tu conhece bem, sempre um querendo aproveitar mais que o outro, mas sempre foi o melhor possível. E agora na graduação eu não poderia escolher colegas melhor sabe, os meus colegas da graduação, agora eu posso dizer com tranquilidade, que muitos ali são meus amigos, coisa que no ensino médio era colegas, tanto é que eu nunca me dei bem com meus colegas, é um que outro.

Na graduação assim, por mais da individualidade, nós sempre tentamos nos ajudar. Foi uma turma que eu sinto que passou por essa individualidade sabe, e não quis passar sozinho, agora na graduação é isso sabe, então eu cheguei, porque eu já era do IF, então eu cheguei tranquilo, eu cheguei ajudando os outros, eu cheguei me oferecendo: “ó eu estudei aqui 3 anos já, eu conheço, eu espero poder te ajudar, se tiver alguma dificuldade relacionada a graduação, tempo de trabalho, pode falar comigo”. Então eu mesmo, tentei ajudar as pessoas da melhor maneira possível, por causa que eu já tô desde... alguma experiência, alguma coisa o cara já tem, não se sofre e daí eles também ajudam, também me receberam muito bem. Foi a turma mais com diferenças, tinha cadeirante, tinha lésbica, homossexuais, tinha gente do Pará, gente de São Paulo, de todo o Brasil sabe. Então, foi uma turma que apesar de... se unindo, se ajudando, não querendo passar esses 3 anos numa individualidade, então foi bom, pra mim foi muito bom, eu não tenho o que reclamar. Eu passei mais complicação no ensino médio do que tô passando na faculdade.

Quanto aos professores... no IF também tu sabe que é meio complicadinho Manu. Mas é individual de cada professor, tem professores que são ótimos, mas tem outros professores que o cara tem que tá em cima, tem que tá cobrando, isso aí tu pode falar melhor do que eu, porque tu sabe quantos problemas e percalços nós passamos, tem professores que são ótimos, mas tem outros que assim... foi complicado. Mas é individual de cada professor, a instituição de uma maneira geral sempre tentou me atender da melhor forma possível, é individual, não é nada contra a instituição. É que a instituição, às vezes, tem falhas, como qualquer colégio, mas do geral sempre tentou atender minhas necessidades o melhor possível, então da instituição eu não tenho reclamação. De uma maneira geral sempre foi o lado bom sabe, nunca teve lado ruim. O lado mais... sempre foi uma coisa individual de cada pessoa sabe. Tinha muitos professores que não queriam se adaptar mesmo. A gente falava, a gente brigava, não queriam adaptar muito, mas teve professores que no momento que eu entrei já estavam preparados, já estavam com ideias, e me perguntando o que que eu achava, se tava bom, se ao longo do tempo eles poderiam mudar. Teve professores que eu não estava me adequando muito bem. Sempre teve professores dispostos a fazer e sempre teve professores que não estavam nem aí. Para esses professores que não estavam nem aí, eu sempre mostrei que minha potência como aluno era maior que a minha deficiência, e dava mais raiva, então eu sempre mostrava pra eles que eu era capaz.

Eu tive um professor... uma professora em especial, que não estava nem aí para mim. E daí ela disse: “eu vou passar o conteúdo para teus colegas”... Ela já sabia que eu olhava, lia todo o quadro, aprendia com o que ela lecionava, eu prestava atenção, daí ela chegava e dizia assim: “eu vou

passar o conteúdo pros teus colegas e depois eu te passo o conteúdo, ou por e-mail, ou por... eu te passo o conteúdo". Tá, tudo bem, eu dizia tá, e eu cobrava: "professora, cadê meu conteúdo para eu poder estudar no meu caderno?" Faz falta pra tudo. Questão de escola. Daí ela dizia: "hoje eu vou te passar, te mando e-mail hoje". E daí ela não mandava. Resultado: eu fiquei mais ou menos, do ano inteiro, três meses sem conteúdo nenhum, ou quase três. Entende? Sem conteúdo nenhum, até que uma hora que eu estourei. E estava prejudicando meu aprendizado, eu aprendia, mas não tinha com o que estudar, a gente acaba esquecendo, a gente acaba... porque não tem onde procurar, não tem o que fazer, e daí acabava me complicando, até que eu fiquei bravo: "eu quero meu conteúdo agora". Briguei com a professora porque assim, tudo o que não tá no lugar e pode ser melhorado eu tento melhorar, e não quero brigar, mas se for questão de brigar eu brigo. E daí eu briguei, fiz um escarcéu na sala e no outro dia a professora veio com todo o conteúdo, pra me dar todo o conteúdo da aula. A gente tem que brigar primeiro pra acontecer. E a C., de Geografia, veio me pedir o caderno, sendo que eu não copiava, não tinha como eu copiar, e quem tinha que me passar o conteúdo era ela, e ela queria cobrar o caderno. Daí eu disse: "professora não tem como isso acontecer" e ela quis brigar. Aí foi o momento que a cuidadora teve que entrar para dentro da sala de aula para copiar para mim por causa que ela queria o meu caderno completo. A L. copiava tudo e daí eu disse:, "não, chega né", aí eu meio que briguei. Eu acabei descobrindo pelo amigo meu que nas aulas dela ela fala de mim, falando bem, falando que tem um aluno que assim, cadeirante, que desde o início ela foi professora e ele é um dos melhores aluno em questão de nota e em questão de não desistir das coisas que ele quer. E daí eu fiquei até assim, como é que pode, a gente tem que brigar para as coisas acontecerem como tem que ser. Não precisava ser assim né Manu? Mas fazer o que né, cada um vai como dá.

Mas sempre foi...a minha vida sempre foi assim, eu sempre tive que lutar, eu durante... eu nunca fui uma criança normal, entre aspas. Enquanto eu pegava ...muitas aulas eu chegava atrasado. Eu cheguei a ir pra Santa Maria para fazer fisioterapia, fono, os cinco dias da semana, e às vezes estava cansado, mas ia tentando sabe e nunca deixei que... saber que eu precisava , então eu sempre tentei, eu sempre continuei, na verdade eu nunca desisti. A fisioterapia era uma coisa que eu precisava, mas tinha muitas vezes que eu chegava atrasado ou nem ia na aula por causa disso. A pandemia complicou pra todo mundo, mas como eu já te falei, eu sempre tentei. Os meus professores e eu sempre tentamos nos adequar o melhor possível. Não está sendo difícil só para mim, mas como para todos. Agora na pandemia eu me considero, não que eu já não era, mas um aluno com problemas normais de pandemia. Os mesmos problemas que meus colegas passam, eu passo também, falta de internet, problema no computador, mas problemas normais, não tá sendo fácil pra ninguém. Mas a gente sempre consegue Manu, sempre passa por cima, não é essa pandemia que vai derrubar a gente.

Sobre os suportes e acompanhamentos recebidos no IFFar, diz que:

Eu sempre tive a educadora especial e o cuidador. Então por falta de locomoção e ajuda no colégio, nunca faltou, só às vezes dava uns atrapalhos... é o cotidiano do dia a dia, mas sempre tentando me atender o melhor possível.

Sobre momentos de aprendizagem no IFFar, Hibisco considera que:

O fato de tu estar numa Instituição Federal, desde o início, tu já sente que tu tem benefício em relação a outra instituição, então por mais que seja puxado, a gente vê coisa nova, a gente aprende sabe, ainda mais em questão de tecnologia, computadores, como é a minha área, tu já entra no primeiro dia vamos dizer aprendendo. Sempre coisas novas, sempre o melhor possível, e assim sempre foi muito bom. Eu sei muita coisa que, por exemplo, eu acabo ajudando muitas pessoas que estão fazendo graduação ou coisa, tipo uma vez eu estava no IF mesmo, tinhas as gurias da biologia que fazem parte dos projetos e iam lá na salinha nossa, para fazer algum trabalho, aí uma menina chegou pra mim: “eu não sei fazer citação bibliográfica, tu sabe fazer?” e daí eu disse: “olha eu acabei de aprender numa aula de geografia, eu posso tentar te ajudar”, aí bem no fim eu fiz a citação bibliográfica pra ela e daí eu dei a escola que ela precisava pra fazer, e ela não fazia porque ela não via no IF, então eu me senti mais beneficiado do que muita gente, porque no IF, apesar de tudo, desde o ensino médio posso dizer, tu é tratado como um aluno de graduação com condições, com facilitações, mas tu é tratado como um aluno de graduação, mesmo no ensino médio, por os professores serem professores da graduação e isso beneficia as vezes. Me beneficiou muito, pode ter beneficiado muita gente também, então pra mim sempre foi bom.

Hibisco concluiu sua história de experiências e disse: “Manu, quero falar da família”. Leu a questão e começou a falar:

Muito importante. Muito importante porque eles sempre estiveram comigo, me ajudando, a mãe foi... ela é professora. Antes de eu sair da escola municipal ela foi minha professora, então por ser filho de professora, eu sempre fui cobrado mais também. Por ser... “não, tu é meu filho, não que eu vá te mostrar mais que o outro, mas se tu puder, tu não relaxa, não seja preguiçoso”. A minha mãe sempre falava e eles sempre me ajudavam. Muitas vezes era a mãe que copiava o meu material, quando eu não ia nas aulas era a mãe que... Eu falava para os meus colegas e era ela que ia atrás pegar cadernos para copiar. E às vezes, na própria aula, quando não tinha adaptação, eu passo muito por isso, mas ela sempre foi lá e copiou, sempre deixou meu caderno em dia pra mim não ter dificuldade e poder estudar. Mas os meus professores, aqui na Mata, eu tive muitos professores bons, porque ao ver que eu tinha potencial, eles até me... que eu te falei, as vezes eu aprendia muito, às vezes muito na frente dos meus colegas, então eu chegava e eles tinham que me mandar ficar quieto, porque era eu que respondia tudo. E daí eles chegavam e diziam: “deixa os outros responder guri”. Só que assim, eu nunca tive muitos problemas com professores, mas também nunca foi muito fácil para mim, eu sempre tive que correr atrás para conseguir o que eu queria, mostrar q eu sabia, e o pai e a mãe sempre tiveram comigo em todos os momentos, incondicional.

Hibisco concluiu sua fala dizendo: vamos falar do futuro. Leu a questão e começou a responder:

A princípio trabalhar, de conseguir um bom emprego e já me adequar ao mercado de trabalho. Eu sei que pode ser complicado mas, vai ser complicado, não vai ser fácil, mas na vida nunca... nada vem de graça, eu sempre vou tentar tirar de letra sabe, Manu. Como é que vou te dizer? Meu pensamento sempre foi ter um ensino bom, uma graduação boa, para mostrar o meu currículo, que eu sou capaz, independente da minha condição física. Eu sempre tive esse pensamento, de me qualificar para poder chegar na frente de um chefe em uma entrevista de emprego e

mostrar, por mais que... eu sei da dificuldade que eu sei que tem, que hoje não é muita, mas tem umas vagas que são obrigatórias, vai ter, mas eu sempre quis mostrar meu potencial pra não depender de ninguém. Para dizer assim: "ah esse cara, esse guri passou por causa da deficiência", eu não quero isso para mim, eu quero mostrar que eu entrei porque eu sou capaz, e eu espero que depois do curso eu consiga...Eu, apesar de tudo, não penso em parar de estudar, quero sempre me aperfeiçoar, não sei se em um Doutorado, na Pós-Graduação, mas eu não vou parar de me aperfeiçoar nunca.

eu tive um... como é que vou dizer, eu sou bolsista voluntariado na manutenção dos computadores do IF. Eu tive uma experiência remunerada de bolsa na parte de programação e sempre foi... na área do trabalho foi muito bom. E eles tentaram me atender o melhor possível também, adequar o serviço para eu poder fazer. A C., o M., o L., ali, sempre... os meus chefes... sempre tentaram atender a minha necessidade o melhor possível e eu pra contribuir sempre tentei dar o meu melhor e foi muito bom, tá sendo. Eu falei pra C. que depois que tudo voltar ao normal eu espero que me aceitem, porque eu gosto da manutenção, eu gosto de mexer em computador, arrumar rede, essas coisas de técnico.

Essas quatro histórias representam quatro possibilidades, cada uma com sua singularidade. Cada sujeito com um percurso anterior de escolarização que construiu condições para que chegassem onde estão. Histórias que se encontram num mesmo tempo e espaço, que colocam em evidência dificuldades de socialização e as habilidades de unir estudo e trabalho. Histórias e percursos que trazem à cena os dilemas do ser humano, as escolhas, as negociações internas, as renúncias diante do curso desejado e o cursado. Envolvem a aceitação de si, o reconhecimento das fragilidades e a busca por ajuda ou suporte; envolvem a moradia no campus e abrangem o esforço em se manter no propósito e não abandonar o curso.

A vida desses quatro sujeitos é representativa no que tange às ,muitas possibilidades dos impasses e questionamentos que fazem parte da condição humana. Dar voz aos sujeitos com deficiência, permitindo a composição de redes de escuta e dialógica, trata-se não apenas de uma opção metodológica, mas sim, de uma opção política em pesquisa. Para Caiado (2014), essa opção possibilita abordar grupos de pessoas excluídas.

A história oral faz emergir o subjacente, o subjetivo. Por isso

estudar um indivíduo real é uma opção metodológica que se recusa a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa sim, a conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas. Opção científica metodológica que busca pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social; um homem criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que ele, dialeticamente, transforma. Toma-se, assim, a história de vida como uma

unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir (CAIADO, 2014, p. 48-49).

É com este olhar de pesquisadora que o trabalho, aqui apresentado, vem buscando dar voz aos quatro alunos com deficiência, sem que outras pessoas falem por eles. Trata-se de quatro histórias reais, quatro realidades diferentes que se cruzam e permitem “compreender esse sujeito na complexidade das múltiplas determinações de seu tempo e lugar social” (CAIADO, 2014, p. 49). Finaliza-se este capítulo por meio de um texto, de cunho poético, produzido por Humberto Maturana, a “Oração do Estudante”.

Por que me impões
 O que sabes
 Se eu quero aprender
 O desconhecido
 E ser fonte
 Em minha própria descoberta?...
 Não quero a verdade
 Dá-me o desconhecido
 Como estar no novo
 Sem abandonar o presente?
 Não me instruas
 Deixe-me viver
 Vivendo junto a mim.
 Deixa que o novo
 Seja o novo
 E que o trânsito
 Seja a negação do presente;
 Deixa que o conhecido
 Seja minha libertação
 Não minha escravidão
 Revela-te para que,
 A partir de ti, eu possa
 Ser e fazer o diferente;
 Eu tomarei de ti
 O supérfluo, não a verdade
 Que mata e congela;
 Eu tomarei tua ignorância
 Para construir minha inocência.⁴¹

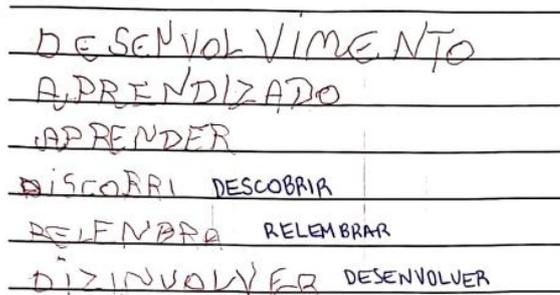
⁴¹ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/oracoes/5057981> Acesso em: 26 set. 2020.

6. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO... OS PROCESSOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 37)

Figura 11. O que é inteligência?

1) O que é inteligência?



DESENVOLVIMENTO
APRENDIZADO
APRENDER
DESCOBRIR DESCOBRIR
RELEMBRAR RELEMBRAR
DESENVOLVER DESENVOLVER

Descrição da Figura: Imagem de uma folha de caderno, com registros da estudante Tulipa. Na parte superior consta a escrita: 1) O que é inteligência. Logo abaixo, uma sequência de palavras: Desenvolvimento; Aprendizado; Aprender; Descobrir; Relembrar; Desenvolver.

Fonte: Arquivo pessoal – Registro de Tulipa, em aula extra da disciplina de Psicologia da Educação.

A definição de escola tem sua origem na palavra grega *σχολή* (*Skholé*), que significa tempo livre, descanso, adiantamento, estudo, discussão, lugar de ensino... Em outras palavras, Masschelein e Simons (2019, p. 29) traduzem a escola como “a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente separa ou retira

os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica [...] e para dentro do luxo de um tempo igualitário”.

É nessa materialização que a escola oferece aos alunos a oportunidade de deixar para trás (por um curto espaço de tempo) o seu passado para se tornar como qualquer outro que está na escola. O que está em jogo é o tempo provido por este espaço, deixando “lá fora” as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária dos sujeitos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019).

Isso implica pensar a escola como espaço de suspensão. De acordo com Masschelein e Simons (2019, p.32), “a suspensão, tal qual como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal”. Ao discutir o lugar da escola na vida do aluno com deficiência (e isso poderia ser discutido para qualquer aluno) entende-se que seria ela o lugar de suspensão do passado e das características que carregam consigo em razão de percurso histórico marcado pela diferença. É a escola que tem como função trazer o aluno para o tempo presente. Masschelein e Simons (2019), ao dissertarem sobre a obra de Pennac (2010), citam que determinados grupos de alunos,

[...] aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de formação e suas famílias nas suas mochilas. (MASSCHELEIN; SIMON, apud PENNAC, 20120, p. 50-51 - 2019, p. 35)

Dessa forma, a construção da escola tem a ver com a suspensão de regras. Um exemplo disso são as regras que justificam o fato de determinado aluno e sua família pertencerem a um grupo social, ou a regra de que sujeitos com deficiência não aprendem, ou só aprendem o básico.

Para pensar a escola e as trajetórias vividas por Girassol, Tulipa, Hibisco e Lírio construiu-se este capítulo a partir de sub-eixos de análise, ou seja, olha-se para elementos que possibilitam a conversação na pesquisa. Os eixos se constituem de: Ingresso e início dos processos de escolarização; condições de acesso e permanência na educação básica; relações produzidas dentro do contexto escolar; relações de aprendizagem; conceito de AEE; e relações com a família.

No que diz respeito ao ingresso e início dos processos de escolarização, na fala dos quatro alunos, identificou-se dois percursos no que se refere a educação básica: um ocorrido na classe regular, desde o início do processo de escolarização de Tulipa, Lírio e Hibisco e outro marcado por uma trajetória dividida entre ensino regular, escola ou classe especial e instituições filantrópicas para Girassol.

A história da educação especial, como discutida no capítulo 3, é marcada por períodos de segregação dos sujeitos que estavam às margens da sociedade. Zeppone e Muzetti (2014, p. 126-127) reafirmam essa marca, anunciando que “historicamente, no Brasil, a maioria das pessoas com deficiência em idade escolar não frequentou o ensino regular”. No entanto, as autoras consideram que esse quadro tem se alterado, como percebido nos dados de matrículas divulgados anualmente pelo Censo Escolar (ZEPHONE; MUZZETTI, 2014).

Em sua história oral, vivida há pouco mais de 20 anos atrás⁴², Girassol demonstra o quanto a deficiência é construída socialmente. Seu manifesto anuncia essa construção desde o seio familiar: *“Ah, a minha família é daquela que... ela pergunta como que tá desenvolvendo. Como que tu tá. Quando vai terminar, mas a minha família não se interessa muito no meu futuro assim”* (Girassol). O contexto afeta o sujeito. Afeta suas relações com os demais e com a aprendizagem, mas não determina seu futuro.

Na infância, Girassol relata não ter sido capaz de aprender. Frequentou a educação infantil na Rede Privada de Ensino, no município de Santa Maria. Parte do Ensino Fundamental foi cursado entre as Redes Municipal e Estadual do mesmo município, caracterizado por reprovações no 1º ano. A aluna relata sobre as escolas que frequentou e as dificuldades enfrentadas quando se refere à sua aprendizagem.

*A segunda escola que eu estudei, foi o D.A.R⁴³, que era uma escola especial, lá eu fiz a primeira série. Com uma professora muito brava. Eu apelidava aquela professora de malvada. Porque **ela pegava a régua e batia na mesa e dizia assim: agora tu faz isso aí porque eu tô mandando**. E eu dizia pra ela: “que professora má essa”. Aí eu fiz a primeira série lá, aí **eles não conseguiram me ensinar, daí eu fui para a escola P.S., ali perto de casa, também não conseguiram desenvolver, não conseguiram, daí eu saí da escola**. Nessas duas escolas eu reprovei todas as vezes na primeira série (Girassol).*

⁴² Atualmente Girassol tem 35 anos. É a mais velha dos quatro participantes. Talvez, por esse motivo tenha passado por classe e escola especial, considerando o paradigma vivido na época em que ainda era criança.

⁴³ Os nomes das escolas não foram mencionados a fim de não expor nenhuma instituição que não faça parte da pesquisa, mantendo a ética acadêmica.

Ao anunciar que “*eles não conseguiram me ensinar*” e que “*eu saí da escola*”, é como responsabilizar a aluna sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Ou seja, se não aprende, a escola deixa de ser o espaço social pertencente à estudante e retira-se o direito à aprendizagem que é, justamente, o que faz com que haja a democratização na escola. Sobre a democratização, Meirieu (2006, p. 73) destaca:

A Escola poderia então ter um papel decisivo aqui. Desde que tome a pulso um duplo trabalho: de um lado, o de ajudar cada aluno a *escapar de todas formas de tribalismo* que imponham a conformidade à norma e impeçam qualquer liberdade de pensamento; e de outro lado, o de ensinar a cada um, permanentemente, a *descentrar de suas preocupações imediatas e de seus interesses pessoais para se associar a outros e caminhar no sentido universal*. Duplo trabalho. Dupla exigência. E as duas faces da mesma peça do quebra-cabeça, a peça que falta, ou de apenas esboçada, de nossa modernidade: uma instituição democrática. (grifo do autor)

Para Meirieu (2006), ensinar é crer na educabilidade do outro. Entretanto, ao anunciar que: “*ela pegava a régua e batia na mesa e dizia assim: agora tu faz isso aí porque eu tô mandando*”, Girassol demonstra que a imposição da aprendizagem não faz com que o sujeito aprenda, pois é preciso mobilizar desejos e possibilidades de aprendizagem, considerando a história pessoal de cada sujeito.

Girassol também relata que esteve um período fora da escola. Nesse momento, frequentou uma Associação que, nas palavras da aluna, era “*uma casa de oficina, eles não ensinam a ler, eles não ensinam a escrever... eles só ensinam a pintar, fazer madeirinha, fazer colarzinho... eles não ensinam a ler nem escrever*”. Esse percurso composto por reprovação e desistência da escola comum demonstra o sentimento de estagnação vivenciado pela aluna, principalmente sob dois aspectos: ler e escrever.

Para Meirieu (2005, p.35), a escola é a “instituição que faz do futuro seu princípio”, porém, a trajetória de Girassol se tornou, muitas vezes, inviabilizada por uma instituição que não assumiu essa responsabilidade. Embora a escola precise suspender o passado, Haas (2016) considera que esta tem como função unir passado, presente e futuro, de modo recursivo. Para a autora, “com relação aos sujeitos com deficiência, historicamente, a escola tem agido como se a responsabilidade por compor essa ‘liga’ fosse individual, de cada um deles, negligenciando a sua própria finalidade de existência” (HAAS, 2016, p. 14).

Girassol só concluiu o ensino fundamental quando se mudou para Porto Alegre. Foi, nesta cidade, através de suporte de uma psicóloga, que Girassol relata ter aprendido. Também foi nesse momento que a família se conscientizou sobre a escolarização de Girassol e a importância de um investimento pedagógico.

Num sábado eu peguei um livrinho, porque o pai não deixava eu pegar jornal, o pai dizia que eu era **burra**. Eu peguei um jornal, no sábado e... um jornal não, um livrinho, aqueles livrinhos de gibi, sabe? Eu peguei um gibi e sentei na beira do sofá e eu disse assim pro pai: **“tu quer ver como a tua filha é inteligente?” e li uma parte do gibi inteiro**. O pai teve quase um pânico. O pai quase surtou. (Girassol)

No que diz respeito às relações com a aprendizagem, Girassol anuncia que ler era sinônimo de aprender e seu desejo era inspirado nas irmãs mais velhas, que liam e escreviam. Não ser capaz de adquirir esse conhecimento se traduzia em ser “burra” e, conseqüentemente, refletia em um fracasso escolar. No dicionário de Língua Portuguesa⁴⁴, a aprendizagem é definida como ação ou efeito de aprender/ficar sabendo, conhecendo. Para Maturana e Varela (2001), entretanto, o ato de aprender está relacionado com o viver. Ou seja, “conhecer é viver, e viver é conhecer”. Quando o ser vivo deixa de conhecer, é o momento em que ele se desintegra, por isso, Maturana (2014, p. 71) afirma que “[...]os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos”.

A dimensão do existir está relacionada diretamente ao fato de conhecer, pois a vida é um ato/processo cognitivo (MATURANA e VARELA, 2001). Por cognição, Maturana e Varela (2001) definem como uma ação efetiva ou o comportamento no domínio das interações, ou seja, o sujeito vive e sobrevive em razão dos conhecimentos que produz e estes conhecimentos são os instrumentos pelos quais os indivíduos se acoplam com a realidade (PELLANDA, 2009).

Nessa perspectiva, Meirieu (1998, p.79) entende a aprendizagem relacionada à interação, pois “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e um mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”. O autor também destaca que cada sujeito é particular e concreto.

⁴⁴ Minidicionário Luft.

Girassol concluiu o ensino médio na modalidade EJA, em São Vicente do Sul. No discurso da aluna, ela retrata a realidade enfrentada quando não há a suspensão de regras. A regra da deficiência, enquanto sinônimo de não aprendizagem, impõe essa condição aos sujeitos: *“Eu tinha só as professoras, a professora na verdade, que era uma só. Sabe, ela dava atividade, fazia. Se tu sabia fazer, tu fazia, se tu não sabia, ficava ali”*. Girassol denuncia, mais uma vez, a falta de investimento pedagógico naqueles que não acompanham a turma.

A aluna também aponta a falta de proposições de situações que levassem ela a aprender. Proposições essas que deveriam ser desafiadoras. Diante disso, Meirieu (2005) discute o papel do educador na proposta de projetos os quais este “julgue capaz de mobilizar seus alunos e que comportem, em sua própria execução, a possibilidade de esbarrar em obstáculos que correspondam, justamente, aos objetivos programáticos desejados” (MEIRIEU, 2005, p. 88). Isso, também, requer reconhecer a potência do olhar do educador sobre o sujeito e a possibilidade de se propor outras formas de agir sobre a aprendizagem daqueles que, por vezes, interrompem o discurso do educador e exigem um novo desafio.

Lírio cursou todo o ensino fundamental em escola regular, na cidade da Mata, interior do RS. Esse percurso ocorreu em uma escola próxima à sua casa. No que se refere às relações produzidas dentro do contexto escolar, percebe-se que, na concepção do estudante, as trocas entre colegas e professores eram reduzidas a pequenos momentos e com dificuldade:

A relação com os professores era boa, mas não era igual lá no IF. Lá no IF é melhor. Os colegas não me ajudavam a fazer as coisas e lá no IF eles me ajudam. Fazia todos os trabalhos sozinho. Era difícil. Tinha educadora especial, uma vez por semana de tarde. O colégio aqui funciona até meio dia, e de tarde ficava pra quem pegava reforço. Fazia as coisas que não conseguia fazer das matérias, mas eu só aprendi nas séries finais antes de ir pro IF. Aprendi um montão de coisas (Lírio)

Ainda sobre o percurso escolar, durante o ensino fundamental, Lírio fala do silenciamento do professor frente às ações pedagógicas.

Mas os daqui eu não procurava, eles só vinham, davam aula e depois iam pra casa e não voltavam mais ali. Na aula eu não perguntava. (Lírio)

Lírio não percebe sua aprendizagem como inerente à vida, mas como algo que aconteceu momentos antes da sua ida para o IFFar, quando se apropria do conhecimento visando o ingresso no Ensino Médio e, embora este tenha sido com dificuldade, o ingresso no IFFar redimensiona a relação dos estudantes com a aprendizagem, levando ao deslocamento do sujeito e da relação com a aprendizagem que se retroalimenta. Essa percepção de aprendizagem também está relacionada com o incentivo de algum professor e a relação pedagógica estabelecida sobre sua possibilidade de conquistar uma vaga no IFFar. No que diz respeito ao conceito de AEE, o aluno menciona a professora de educação especial como a pessoa que lhe oferecia alguns recursos para a aprendizagem, se referindo ao AEE como um reforço onde *“fazia as coisas que não conseguia fazer das matérias”*. Ainda que o AEE tenha um papel complementar ou suplementar no processo de escolarização dos sujeitos e não de reforço, considera-se que reside nessa intenção da docente uma compreensão de que o acesso ao conteúdo possibilita o acesso ao currículo, pois ter o conteúdo, além do material de estudos de forma organizada, é o mínimo necessário para que o sujeito possa aprender. Ao mencionar que *“eles só vinham, davam aula e depois iam pra casa e não voltavam mais ali”*, Lírio também fala sobre não ser percebido no lugar que ocupava, além da fragilização de ações docentes.

Sobre as condições de acesso e permanência, Hibisco aponta as diferenças de Redes de Ensino no processo de escolarização na educação básica, no que se refere, principalmente, a questões de acessibilidade:

Eu comecei numa escola sempre regular e municipal, aí eu fiz até o 4º ano nessa escola, é escola T., depois... querendo ou não querendo, a escola não era muito preparada para o deficiente... teve algum problema, sempre acontecia, e daí eu e meus pais achamos melhor trocar de escola, daí então fui pra uma escola estadual, a F., onde foi muito melhor porque, querendo ou não, mesmo sendo na Mata, os professores, a diretora, graças a Deus adequou melhor sabe, já estavam mais preparados para me receber. Inclusive quando eu entrei ali, ela arrumou rampa, arrumou o banheiro, coisa que na municipal ainda não tinha, por conta de ... ah é município né, as vezes não tem muito dinheiro, e o estado, no momento, ainda tinha dinheiro, dinheiro não, mas o potencial do estado era maior. Eu fiz até o nono ano lá, depois eu vim pro IF, como tu sabe (Hibisco)

O aluno destaca as adequações na estrutura física da escola, no entanto, aponta para uma organização que acontece apenas quando o aluno passa a ser matriculado neste espaço. Contudo, a inclusão escolar abarca muitos outros

elementos para além da garantia da presença física do aluno. Envolve, também, o acesso ao conhecimento. Hibisco fala das dificuldades enfrentadas quando se refere aos momentos de aprendizagem e as questões envolvidas em sua deficiência motora.

Às vezes algumas dificuldades, dificuldades não, alguns problemas com professor que é normal de não se adaptar, de ficar assim, estar sempre correndo atrás porque eles não estavam nem aí sabe, mas eu sempre tentei, e como eu sempre fui um dos melhores alunos, então eu mostrava muito, no estudo sabe? Eu nunca deixei... por mais que muito professor às vezes não adaptavam materiais, eu prestava atenção na aula e sempre via no quadro e não precisava de caderno, às vezes eu não tinha material no caderno, mas estava tudo na minha cabeça porque eu sempre me mostrei, eu sempre fui interessado, sempre quis fazer, eu nunca deixei nada me atrapalhar, vamos dizer assim (Hibisco).

Hibisco relata marcas sociais que se repetem na história, em que a deficiência se traduz como incapacidade. Nesse sentido, Hibisco tenta se superar constantemente, se mostrando interessado, como o aluno que faz, independente das condições que lhe são ofertadas. Girassol também vivenciou marcas sociais, as quais a deficiência tornou-se motivo de piadas e de exclusão:

eu tinha muitos apelidos na escola. A gurizada debochava muito de mim na escola, e eu me escondia, pois eu ficava brava, eu não podia me defender. A mãe não deixava eu bater nos outros, e eu não podia fazer nada, aí eu me escondia. Eles me chamavam de bruxa, de fedorenta, de burra, de idiota, de gorda... (Girassol)

As práticas segregadoras ainda são frequentes e as relações sociais são permeadas por padrões que definem a normalidade. Uma consequência disso é a relação estabelecida, tanto entre professor-aluno quanto aluno-aluno. O isolamento e solidão vivenciado por Girassol em momentos na escola demonstra essa relação fragilizada com colegas.

Tulipa viveu sua escolarização em escola regular. Iniciou na etapa da Educação Infantil na cidade de São Francisco de Assis, porém, após sofrer um acidente, necessitou ir morar em Porto Alegre. Lá, permanecia na escola somente até a hora do recreio devido à suas fragilidades. Mais tarde, retornou para sua cidade natal, na mesma escola que frequentou anteriormente, pertencente à Rede Municipal de Ensino. Com seu retorno, Tulipa relata ter sido difícil, pois havia um questionamento por parte da escola a respeito de suas capacidades cognitivas.

Neste momento, Tulipa enfrentou sua primeira reprovação. No entanto, concluiu o ensino fundamental na mesma escola.

A aluna também menciona as relações que estabelecia com professores e com seus colegas, bem como o suporte do AEE no espaço escolar, já no Ensino Médio.

Tinha uma boa relação com os professores e colegas. Os colegas me ajudavam quando tinha trabalho em grupo (Tulipa).

No ensino fundamental as colegas e no médio a A. e a S.. A S. é minha parente e era minha colega. E a A. era uma pessoa que me atendia. Ela me ajudava nos trabalhos dentro da sala de aula. Eu aprendia em vários momentos, mas principalmente com a A (Tulipa)

Como destacado anteriormente, Meirieu (2002) considera que a aprendizagem se dá nas interações/relações. Assim, entende-se que a apropriação do conhecimento ao longo do processo de escolarização dos quatro alunos está relacionada com as mediações pedagógicas, com as interações no cotidiano escolar e com práticas pedagógicas que tenham sido significativas para os sujeitos de forma a se criar estratégias de possibilidades de transformações dos objetos dos saberes, pois

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Assim, entendendo que cada sujeito é particular, o professor tem um papel importante e decisivo nas trajetórias dos sujeitos, assim como as famílias. Sobre as relações com a família, identifica-se familiares que buscaram suportes médicos, terapêuticos e acadêmicos, cada um dentro de suas possibilidades. Nesse sentido, Lírio conta com seus familiares, mesmo com limitações impostas pelas condições de estudos, visto que seus pais não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, e seu irmão é mais novo. O estudante relata que:

Eles ajudam. Ajudam pouco porque estudaram pouco, o resto tenho que me virar. Ajudam com o que eles sabem. Quando não sabem, preciso procurar os professores. (Lírio)

Girassol conta com o apoio de sua família, porém, acredita que não se interessam como gostaria. A infância de Girassol foi marcada por um fracasso escolar e pela descrença de seu pai sobre sua aprendizagem e o medo de sua mãe no que se refere à autonomia de Girassol.

Ah, a minha família é daquela que... ela pergunta como que tá desenvolvendo. Como que tu tá. quando vai terminar, mas a minha família não se interessa muito no meu futuro assim... (Girassol)

Foi bem difícil porque a mãe não queria. Em todas as escolas a mãe tinha muito medo. (Girassol)

[...] o pai dizia que eu era burra. (Girassol)

Tulipa e Hibisco contam com o suporte da família de forma incondicional nos aspectos de incentivo ou de apoio para a continuidade nos estudos. Esse incentivo permite com que os sujeitos acreditem em si mesmo. Destaca-se que ambos estão no Ensino Superior e ainda contam com o apoio familiar.

O apoio da minha família é ótimo, eles me incentivam. Eles sempre me dão uma força pra sempre seguir em frente. Eles me ajudam. (Tulipa)

Muito importante. Muito importante porque eles sempre estiveram comigo, me ajudando, a mãe foi... ela é professora. Antes de eu sair da escola municipal ela foi minha professora, então por ser filho de professora, eu sempre fui cobrado mais também. Por ser... “não, tu é meu filho, não que eu vá te mostrar mais que o outro, mas se tu puder, tu não relaxa, não seja preguiçoso”. A minha mãe sempre falava e eles sempre me ajudavam. Muitas vezes era a mãe que copiava o meu material, quando eu não ia nas aulas era a mãe que... Eu falava para os meus colegas e era ela que ia atrás pegar cadernos para copiar. E às vezes, na própria aula, quando não tinha adaptação, eu passo muito por isso, mas ela sempre foi lá e copiou, sempre deixou meu caderno em dia pra mim não ter dificuldade e poder estudar [...] O pai e a mãe sempre tiveram comigo em todos os momentos, incondicional. (Hibisco)

Essas trajetórias surgem de encontros e desencontros, de singularidades e, como identificado por Zeppone e Muzetti,

Não há uma padronização rígida na escolarização dos sujeitos, na verdade são trajetórias escolares diferentes e que guardam as suas singularidades. As escolas são diferentes, os alunos com deficiência são diferentes, suas famílias são diferentes e as professoras, diferentes, que resultaram em atuações também diferentes, embora sujeitas às mesmas determinações. (ZEPPONE; MUZZETTI, 2009, p. 137 e 138)

Nessas trajetórias narradas pelos sujeitos, que são diferentes, mas que carregam características que se repetem nas quatro histórias, olhou-se para mecanismos e vivências que influenciam suas trajetórias. A construção analítica se

deu por sub-eixos, construídos através do olhar subjetivo da pesquisadora, entendendo que aquilo que se repete, constitui realidades. Os sub-eixos foram organizados da seguinte maneira:

- Ingresso e início dos processos de escolarização: o qual olhou-se para as escolas que os alunos ingressaram, as etapas de ensino, as redes que pertencem tais escolas;
- Condições de acesso e permanência: atentando para as mudanças estabelecidas no contexto escolar a partir do ingresso dos alunos;
- Relações produzidas dentro do contexto escolar: buscando perceber como se dão as relações dos sujeitos com os professores e com seus colegas;
- Relações de aprendizagem: envolvendo o objeto de aprendizagem, ou seja, o trabalho pedagógico e as adaptações produzidas dentro do espaço escolar;
- Conceito de AEE: identificando o conceito de AEE com um sentido polissêmico;
- Relações com a família: olhando para o suporte dos familiares durante as trajetórias escolares.

Os quatro alunos relatam suas dificuldades durante seus percursos, dificuldades, muitas vezes, determinadas pelo outro em razão da deficiência. Quando Hibisco fala de sua trajetória escolar, menciona que sempre precisou se mostrar capaz: *“eu sempre fui uma pessoa que nunca deixei o fato de eu não caminhar me atrapalhar, então eu sempre dava um jeito, porque minha vida sempre foi pular barreira, então eu tive que mostrar que era apto”*. Tulipa vivenciou momentos parecidos aos de Hibisco: *“assim que retornei para São Francisco, depois de me recuperar do acidente, os professores perguntavam se eu não tinha sequelas, se eu era capaz de aprender.”*

O que Hibisco e Tulipa narram é identificado por Caiado, Berrille e Saraiva (2013, p.17):

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades [...]

Além dessa necessidade de provar suas potencialidades, outro importante elemento constitutivo dos quatro sujeitos é a escolarização na rede regular de ensino. Embora Girassol tenha frequentado outros espaços, também vivenciou o ensino comum já na educação infantil.

Hibisco, Lírio e Tulipa não frequentaram a educação infantil, iniciando seus processos de escolarização no ensino fundamental. Sendo assim, todos os quatro vivenciaram a escolarização com seus pares de mesma faixa etária por algum período da vida. É frequentando a escola regular que esses alunos encontram a possibilidade de se inserir em outros espaços, optando pelo IFFar. Isso envolve finalização de etapas e percursos, como o ensino fundamental e de certificação para poder ingressar na etapa seguinte. Caso Girassol permanecesse em escola ou classe especial, provavelmente, não ingressaria em níveis mais elevados de ensino. O mesmo ocorria com os demais estudantes, caso seus percursos tivessem ocorrido nesses espaços substitutivos à escolarização.

Os alunos falam da professora de educação especial e do AEE. porém, vinculado à um reforço, para deixar o caderno em dia. Entende-se que esse movimento da professora pode estar relacionado com suas possibilidades de ação e com o intuito de oferecer condições de acesso ao currículo e ao conhecimento. Girassol não teve esse acompanhamento em todo o ensino fundamental, enquanto os outros três alunos mencionam pequenos momentos em suas histórias orais.

Essa realidade de pouco conhecimento e acesso ao AEE é um sinal a ser considerado nos estudos e nas políticas de Educação Inclusiva: recursos como o AEE estão, de fato, sendo ofertados de forma ampla, garantindo o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade curricular? Há muitos desafios para a implementação da PNEEPEI, entre eles está a escassez de investimentos públicos para a ampliação das salas de AEE em todo o território nacional. (GUIMARÃES; BORGES. VAN PETTEN, 2021, p. 942-943).

Além do suporte da educação especial, o suporte familiar é outro elemento que liga os quatro sujeitos em suas singularidades. Este suporte está relacionado às demandas do desenvolvimento dos sujeitos e ao incentivo aos estudos, embora a percepção de Girassol aponte que nem sempre teve esse apoio. Entretanto, observa-se que, tanto para Girassol, quanto para os demais sujeitos, é a família que os acompanha, tanto no processo de escolarização na educação básica quanto no ensino profissionalizante. Tanto esse apoio familiar quanto o apoio de professores e

colegas que estabeleceram relações de forma positiva com os quatro sujeitos foram elementos decisivos nas trajetórias escolares e contribuíram para a oportunidade de continuidade dos estudos no IFFar.

7. EU CHEGUEI ATÉ AQUI... E AGORA? AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO IFFAR

Lo natural es que todo ser vivo, cualquiera que sea su modo de vivir, viva en coherencia con el ámbito de interacciones que lo hace posible, y cuando esa coherencia se pierda, se desintegre (MATURANA, 2002, p. 121)⁴⁵

O objetivo deste capítulo é compor as trajetórias vividas dos sujeitos desta pesquisa com foco na temática principal do trabalho, ou seja, nos processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no Ensino Básico Técnico e Tecnológico no contexto do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul.

Para que essas trajetórias se iniciem no IFFar, entendo este espaço como um lugar de chegada, considera-se necessária a discussão sobre o acesso de alunos público-alvo da educação especial nesse contexto. No Brasil, o sistema de cotas para ingresso no sistema público, a nível federal de ensino superior e médio, foi instituído a partir da Lei nº 12.711/2012. Esse sistema foi criado para atender aos grupos que, estatisticamente, não apresentavam êxito nos processos tradicionais (BRASIL, 2012). Anteriormente, a reserva de vagas já era adotada como política de algumas instituições como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual da Bahia (UnEB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No ano de 2010, essas ações já se estendiam para 83 instituições, sendo 35 federais, 43 estaduais e 05 municipais).

Com a publicação da Lei nº 12.711/2012, passa a ser obrigatória a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas Universidades e nos Institutos Federais. Esta reserva (50% das vagas) é destinada a alunos oriundos do ensino médio público e se distribui a partir da seguinte organização: metade para estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Dentro dessas duas

⁴⁵ **Tradução Livre:** O natural é que todo ser vivo, seja qual for o seu modo de viver, viva em coerência com o campo de interações que o torna possível, e quando essa coerência se perde, ele se desintegra.

classificações, também é considerado o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

No ano de 2016, é publicada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro, que 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 técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. Assim, as vagas nas instituições federais

serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016)

Quanto ao IFFar, a Política de Ações Afirmativas, instituída através da Resolução CONSUP nº 029/2019, de 07 de agosto de 2019,

constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial e das condições das pessoas com deficiência (PcD), mediante a ampliação do acesso aos cursos e o acompanhamento do percurso formativo na Instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 1)

O percentual de vagas destinado às cotas é de 60%, ou seja, é superior ao mínimo estabelecido por lei federal. A instituição também oferece cota especial para Pessoas com Deficiência (PcD) sem vínculo com escolas públicas em cursos técnicos e superiores (5%) e destina vagas reservadas na Pós-graduação, sendo 1 vaga em cada uma das categorias, distribuídas da seguinte forma:

- I. estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos;
- II. estudantes que se autodeclararam indígenas;
- III. estudantes que sejam PcD, que se enquadrem na classificação apresentada no Decreto nº 3.298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04, na Lei nº 12.764/12 e na Lei nº 13.146/15 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 2)

No que se refere às vagas ofertadas pelo IFFar nos cursos técnicos e de graduação, a instituição as distribui da seguinte forma⁴⁶:

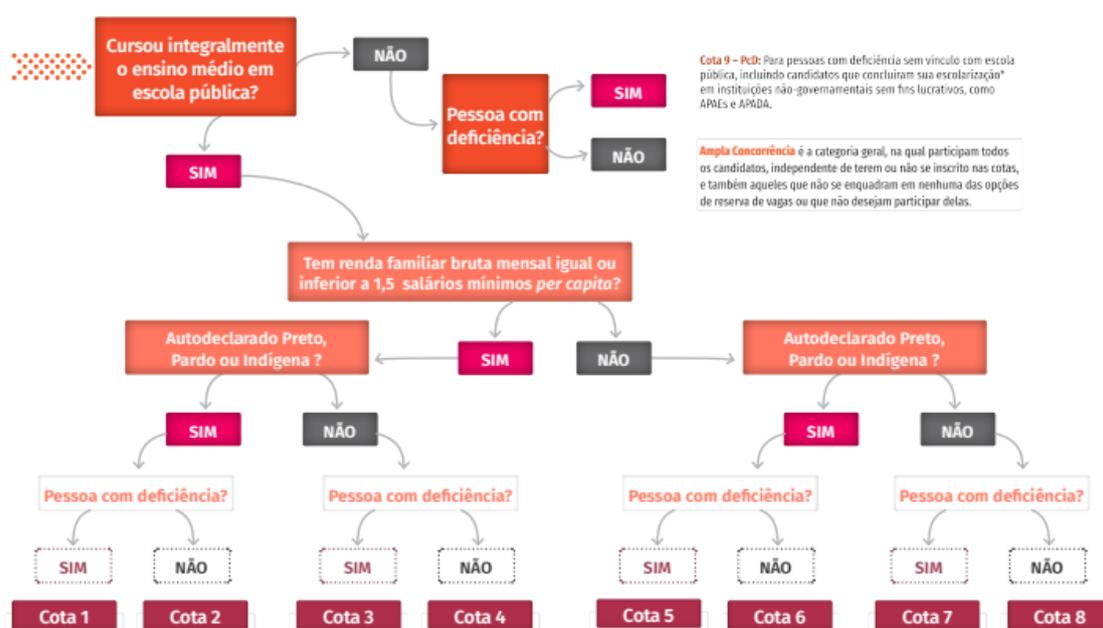
⁴⁶ Disponível em:

<https://www.iffarroupilha.edu.br/manual-do-candidato/item/6191-como-encontrar-seu-grupo-de-vagas>
Acesso em: 03 jul. 2022.

- 60% - Cotas de 1 a 8
- 35% - Ampla Concorrência (AC)
- 5% - Cota 9

As vagas de Ampla Concorrência (AC) são destinadas a todos os candidatos que se enquadram, ou não, nas demais categorias. As Cotas de 1 a 9 estão organizadas de acordo com o ensino em escola pública, renda mínima, autodeclaração preto, pardo ou indígena e com ou sem deficiência. O fluxograma abaixo está disponibilizado no site da instituição e resume as possibilidades de cotas.

Figura 12. Fluxograma de cotas no IFFar



Descrição da figura: Imagem de um organograma referente às cotas no IFFar. a imagem é composta de quadros nas cores laranja, cinza, rosa e vinho com perguntas sobre o ensino médio em escola pública, sobre ser pessoa com deficiência, ter renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, ser autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: adaptado de <https://www.iffarroupilha.edu.br/manual-do-candidato/item/6191-como-encontrar-seu-grupo-de-vagas#ac>

A partir dessas informações, organizou-se o quadro a seguir, que busca apresentar as informações detalhadas acerca das opções de vagas pelo sistema de cotas do IFFar:

Quadro 6. Opções de vagas por sistemas de cotas do IFFar

(Continua)

% vagas	Cotas	Destinado a candidatos que:
35%	AC	<ul style="list-style-type: none"> ● todos os candidatos e candidatas, independente de terem ou não se inscrito nas cotas, e também aqueles que não se enquadram em nenhuma das opções de reserva de vagas ou que não desejam participar delas
60%	C1	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que se autodeclararam Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e que sejam Pessoas com Deficiência (PcD)
	C2	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência
	C3	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● que sejam pessoas com deficiência
	C4	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● que não sejam pessoas com deficiência

Quadro 6 - Opções de vagas por sistemas de cotas do IFFar

(Conclusão)

% vagas	Cotas	Destinado a candidatos que:
	C5	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● que sejam pessoas com deficiência
	C6	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● que não sejam pessoas com deficiência
	C7	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● sejam pessoas com deficiência
	C8	<ul style="list-style-type: none"> ● tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública e ● com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos per capita* e ● que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e ● que não sejam pessoas com deficiência
5%	C9	<ul style="list-style-type: none"> ● são Pessoas com Deficiência (PcD) e ● que não tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública

Descrição da figura: quadro branco composto por três colunas. A primeira coluna apresenta a porcentagem de vagas destinadas às cotas, em ordem decrescente: 35%; 60%; e 5%. Na segunda coluna constam as cotas, em ordem decrescente: Ampla Concorrência; Cota 1; Cota 2; Cota 3; Cota 4; Cota 5; Cota 6; Cota 7; Cota 8; Cota 9. Na terceira coluna constam a quem são destinadas as vagas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações retiradas do site <https://www.iffarroupilha.edu.br/manual-do-candidato/item/6191-como-encontrar-seu-grupo-de-vagas#ac>

A partir de uma análise do quadro anterior, é possível perceber que o IFFar disponibiliza parte de suas vagas para pessoas com deficiência e, ao verificar os editais de ingresso do IFFar, entre os anos de 2015 a 2021, identifica-se que até o ano de 2017, estes anunciavam a possibilidade de atendimento especial para candidatos. O atendimento especial destinado a Pessoas com Deficiência do IFFar tem como regulamentação o Art. 27 do Decreto nº 3.298/99. Tal Decreto regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989;dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Neste Artigo (27), o Decreto nº 3.298/99. estabelece que

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999)

Dessa forma, o IFFar menciona nos editais de processos seletivos o tempo adicional para realização de provas. Esse tempo adicional se limita a uma hora para a prova objetiva e 30 minutos quando houver prova de redação. A partir do ano de 2018, os editais passam a adotar os termos “Atendimento Especial e/ou Adaptação de Provas”, estabelecendo a que se refere esse atendimento especial, quem é o público que pode solicitar tais recursos e, no caso de adaptação de provas, passa a exigir documentos/ diagnósticos que comprovem tais necessidades. Assim, no edital do processo seletivo referente ao ano de 2018, para o Ensino Médio Integrado, tem-se que:

5.1. O candidato deverá informar no formulário de inscrição, caso necessite de atendimento especial para a realização da prova (serviços de apoio, recursos e/ou adaptações de provas).

5.1.1. Os candidatos que podem solicitar atendimento especial são:

I - Pessoas com Deficiência (PcD);

II - Pessoas com Mobilidade Reduzida: aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção;

III - Gestantes ou lactantes;

IV - Outros: demais casos a serem descritos pelo candidato por extenso, em campo específico, no sistema de inscrições.

5.2. As solicitações de atendimento especial das quais trata o subitem anterior ficarão condicionadas à análise e à homologação pela Comissão Central do Processo Seletivo, quanto à viabilidade e à razoabilidade do pedido.

5.3. A solicitação de adaptação de prova deverá ser encaminhada para o e-mail (proseletivo@ifarroupilha.edu.br), no período estipulado no cronograma deste edital, constando como assunto “ADAPTAÇÃO DE PROVA”, devendo anexar o atestado médico e/ou demais documentos comprobatórios digitalizados, que comprovem a sua necessidade de adaptação de prova, bem como telefone de contato atualizado do candidato (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018)

Desde o ano de 2020, em virtude do isolamento social causado pelo Corona Vírus – Sars Cov-19 as seleções para o Ensino Médio Integrado passaram a ser feitas apenas por sorteio de vagas. Já a seleção para o Ensino Médio Subsequente tem como critério a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para o Ensino Superior, também é utilizado o resultado obtido no ENEM a partir do Sistema de Seleção Unificada (SISU), mantendo nas duas modalidades o Sistema de Cotas e não sofrendo alterações na forma de seleção durante a pandemia.

Lírio iniciou seus estudos no IFFar no ano de 2019, no Ensino Médio Integrado, pelo sistema de reserva de vagas, inserido na C3, ou seja, cursou integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita, não se autodeclarou preto, pardo e indígena e é uma pessoa com deficiência. Lírio relata que *“A prova foi difícil, foi feita igual a dos outros. Acertei menos que os outros. Acertei 8. Fiz sozinho, até às sete da noite. Achei que não ia passar, mas a professora chegou dizendo que eu tinha passado em primeira chamada.”*

Sobre a seleção de Girassol, não foram encontrados dados referentes a esse processo entre os documentos do IFFar. Girassol esteve matriculada no Curso Técnico Subsequente em Agricultura desde o ano de 2018. A aluna relata que desejava fazer o curso de Alimentos, porém, a mãe compreendia que o curso não seria o ideal. Então, a mãe de Girassol foi até o IFFar, e conversou com a professora de educação especial, *“então ela foi lá no... Foi onde que ela foi procurar a M. Foi lá no IF, escondida de mim. Foi sem eu saber, porque eu não podia saber, né. Eu era uma pessoa inútil, não podia saber das coisas.”* (Girassol).

De acordo com Girassol, por orientação da professora de educação especial do IFFar, ela deveria ir até a instituição escolher os cursos, porém, a mãe sugeriu

que ela escolhesse o curso de Agricultura, pois entendia que Alimentos envolvia números e essa era uma das dificuldades de Girassol.

Aí ela foi lá e a M. disse pra ela: não, traz ela aqui. Vamos ver se a gente consegue encaixar ela em alguma coisa, ver o que que a gente consegue. Aí foi onde que a mãe veio com uma história, até me surpreendeu. Veio com a história da agricultura (Girassol)

A aluna não desejava cursar o Subsequente em Agricultura, mas por conselho do padrasto, seguiu. Foi “encaixada” em um curso que não era seu desejo, em razão de suas limitações. Meirieu (2005) questionaria: com que direito? Com que direito podemos dizer o que o outro é capaz? Com que direito podemos escolher o espaço que o outro pode ocupar? Com que direito podemos decidir/ escolher pelo outro? Esse outro se trata de um sujeito concreto e autopoietico. Concreto porque está “situado no espaço e no tempo, inseridos em uma história pessoal” (MEIRIEU, 2005, p. 39), autopoietico porque expressa a ideia de autoprodução do ser vivo, ou seja, um “sistema que produz a si mesmo ao operar no processo de viver” (PELLANDA, 2009, p. 23). Assim, a construção de um mundo se dá de forma autônoma, sem existir um mundo externo objetivo separado da ação do sujeito, e isso está relacionado, também, às suas escolhas.

Tulipa relata que conquistou sua vaga no IFFar através do ENEM. Iniciou seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2017. No mesmo ano em que passou no IFFar, foi aprovada no curso de Licenciatura Plena em Educação Especial na UFSM. A aluna relata que escolheu o IFFar “*porque lá (referindo-se a UFSM) é mais complicado. Eu não sei se lá tem pessoas pra me ajudar*” (Tulipa). O sentimento de Tulipa está relacionado com as condições de acesso, permanência e direito à aprendizagem. Embora Tulipa não tenha mencionado em sua fala, acredita-se que, assim como Girassol e Hibisco, a estudante tenha ido até o IFFar antes de realizar sua matrícula, a fim de conhecer o espaço e verificar quais condições de “cuidado/ajuda” eram oferecidas pela instituição, visto que Tulipa necessitava de apoio em sua higiene e locomoção.

Hibisco entrou no IFFar através da Ampla Concorrência, porém, ao analisar o edital referente à lista preliminar de inscritos como PcD, a inscrição do estudante foi indeferida por não atender alguns critérios do edital. Hibisco cursou o Ensino Médio Integrado em Manutenção e Sistemas de Informações (MSI), posteriormente, no ano

de 2019, iniciou no Curso de Ensino Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O aluno relata que, no Ensino Médio, tinha três opções: Agropecuária, Administração e MSI. Hibisco considera que *“Agropecuária, por mais que... eu acho massa, é legal, eu gosto, eu não ia ter como. Fisicamente, assim, não ia ter como tirar plantão e tudo, não ia ter como mesmo. Administração, eu não sou da matemática... cálculo para mim não é o que eu queria”*. A opção pelo curso de MSI foi através de um colega de sua cidade, que o convidou para tentar o mesmo curso. A partir deste convite, Hibisco relata que foi até o IFFar conhecer o espaço e verificar as condições de acessibilidade:

Quando eu entrei era a N. que era lá do NAPNE, antes de eu fazer a prova eu fui lá no IF e falei: “antes de fazer minha inscrição eu tenho planos de vir pra cá. Tem possibilidade?” Para ver se tinha preparação, se o IF era adequado, se eu ia me adequar, pra conhecer né, não só a intenção da escola. E a N. me perguntou: “tu sabe o que tu vai estudar? Tu sabe que não é só um cursinho de informática básica normal, né? Nem que só powerpoint e word?” Eu disse: “sim, é na parte da manutenção dos computadores”. E até essa parte pra mim, por causa da minha coisa física, também é meio complicado, mas eu posso dizer, mandar fazer... então eu preferi muito mais e tecnologia sempre foi uma coisa que eu gostei, eu, antes de entrar, eu já mexia em computador, eu já queria saber sobre computador, então sempre foi uma coisa que me chamou a atenção e aí eu acabei indo pro IF.. E depois, a graduação, eu disse: “eu vou fazer... já que eu já tô aqui, eu vou fazer alguma coisa referente à informática”, só que de início eu não queria Análise e Desenvolvimento de Sistemas, eu queria Engenharia da Computação (Hibisco).

Hibisco teve ingresso no Ensino Superior através do ENEM, e a escolha do Curso se deu pela nota obtida. O estudante relata que

O ENEM é aquilo né Manu, 90 questões, aquela loucurada, é meio desumano aquilo ali, aquilo ali pra mim não é um método de coisa nenhuma... e daí eu acabei de me convencer com a pontuação que eu tirei, então já que eu já tô aqui no IF, vamos continuar, e daí eu acabei indo pra ADS⁴⁷ (Hibisco).

Considera-se que as implementações de Políticas de Ações Afirmativas e de reserva de vagas viabilizam a possibilidade de acesso dos sujeitos público-alvo da educação especial aos níveis mais elevados de ensino. Além disso, os Institutos Federais são espaços - tempos de legitimação das diferenças - e apresentam uma gama de elementos políticos que oferecem as condições para que esses alunos também ocupem esses espaços.

⁴⁷ Análise e Desenvolvimento de Sistemas

As falas de Tulipa “*eu não sei se lá tem pessoas para me ajudar*” e de Hibisco “*foi sempre quebrando barreiras, eu sempre fui mostrando para as pessoas o que eu era, que eu não era só aquele cadeirantezinho que entrou lá por cota e tal, fui mostrando meu potencial, acredito*”, apontam para um outro elemento importante. Não basta o acesso às instituições de ensino, é preciso pensar na permanência e no direito à aprendizagem, ou nas palavras de Meirieu (2005)

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental[...] (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A luta por uma educação inclusiva requer mais do que o acesso dos alunos às instituições de ensino. Requer a implementação de políticas que favoreçam a permanência e a construção do conhecimento.

No primeiro dia de aula eu cheguei em casa com uma cara de choro e eu disse pra mãe: “não quero mais ir pro IF, não vou pro IF”. E ela perguntou o motivo. Respondi que sou abandonada dentro daquela escola, não sabia nem as salas e os meus colegas tudo me abandonaram. Eu não sabia andar dentro daquele IF, aquela escola gigante. A mãe foi a mãe de novo, falou com a pedagoga e me levou de novo no dia seguinte (Girassol).

Os sentimentos de Girassol de medo do espaço grande, do abandono e de querer retornar para casa e não voltar para o espaço escolar são parte do ciclo de vida de qualquer sujeito. As mudanças das etapas de escolarização envolvem novos professores, colegas, escolas e são questões inerentes aos processos de desenvolvimento humano. No caso dos quatro estudantes, a condição humana é acompanhada pela peculiaridade de ser deficiente, e isso traz alguns entraves e singularidades no processo da vida, entre eles a escolarização.

No que diz respeito à escolarização e a implementação de políticas, o PDI do IFFar aponta no objetivo estratégico 7, referente à promoção da permanência e êxito dos alunos, 16 metas a serem atingidas até o ano de 2026. Das 16 metas, 8 estão vinculadas à evasão dos alunos e 8 ao índice de retenção. Para atingir essas metas, o IFFar se compromete com a implementação de ações como:

- 1– Apresentar/retomar/avaliar o Programa Permanência e Êxito (PPE) semestralmente com os servidores e os estudantes;
- 2 – Elaborar e implementar o PPE no âmbito dos cursos, com definição de metas, considerando índices de evasão e retenção;
- 3 – Fortalecer as políticas de ações inclusivas;
- 4 – Qualificar e fortalecer os momentos de acolhimento dos discentes;

- 5 – Criar e implementar o Programa de Apoio Pedagógico e Complementação de Estudos aos Estudantes;
- 6 – Propiciar atividades extraclasse aos estudantes do IFFar;
- 7 – Agilizar o acesso dos estudantes aos benefícios e programas de assistência estudantil;
- 8 – Qualificar os serviços de moradia estudantil;
- 9 – Qualificar os serviços dos refeitórios das unidades do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2020, p.40)

Uma outra meta está vinculada à assistência e inclusão social, visando atingir a permanência de 90% dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica até o ano de 2026. As ações envolvem projetos de ensino, grupos de estudos, ações de esporte e cultura, acolhimento dos estudantes, atividades extracurriculares, entre outras.

Frigotto (2018) defende a ideia de que os Institutos Federais “expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (FRIGOTTO, 2018, p.7), pois trata-se de um compromisso social. Nesse compromisso, o IFFar tem um rol de normativas, a nível de Resolução, que contemplam a assistência social visando o acesso e permanência dos estudantes. Desse modo, o IFFar representa a democratização do acesso ao saber, pois possibilita condições para que aqueles que, de alguma forma, foram excluídos da sociedade possam acessar a escola e os mais elevados níveis de ensino através de políticas públicas que têm por objetivo ampliar o direito à educação. Para isso, o IFFar possui uma organização pedagógica verticalizada, ou seja, permite a construção de itinerários formativos nos cursos desde a educação básica até a pós-graduação.

A Resolução CONSUP nº 12/2012 que aprova a Política de Assistência Estudantil do IFFar estabelece objetivos, princípios e eixos que norteiam ações desenvolvidas nos Campi a fim de garantir a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes nos cursos ofertados, reduzindo os índices de evasão e retenção dos alunos. Sobre os conceitos de evasão, retenção e êxito, o MEC define que:

A evasão decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa e, neste caso, não há mais qualquer vínculo de matrícula do estudante com a instituição. Já a retenção, consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão. Ressalta-se que os discentes retidos são os que mantêm o vínculo de matrícula ativo, mas não concluirão o curso no tempo previsto. Por fim, o êxito ocorre quando o discente conclui o curso no tempo previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso (MEC/SETEC, 2016).

Destaca-se entre os objetivos da Resolução CONSUP nº 12/2012, no capítulo II, a promoção do acesso e permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, a igualdade de oportunidades no que se refere às atividades curriculares e a formação integral do estudante (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2012)

Os programas, projetos e ações de assistência estudantil são organizados por eixos, a saber: Ampliação do acesso por meio de ações afirmativas e isenção de cobrança de taxa para processos seletivos; apoio a permanência dos estudantes, através de moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio aos estudantes que são pais; apoio didático-pedagógico e acompanhamento de egressos com atenção à saúde, promoção do esporte, cultura e lazer, monitoramento e avaliação da política de assistência estudantil. O setor de assistência estudantil é multiprofissional e interdisciplinar e deve contar com a presença de um servidor responsável pela coordenação da equipe e um assistente social.

Entre os quatro participantes da pesquisa, Lírio foi o único que recebeu auxílio moradia. Este auxílio está regulamentado pela Resolução CONSUP nº 050/2019, de 24 de outubro de 2019. A moradia estudantil se dá por regime de internato, e abrange os dormitórios, áreas de esporte, lazer e estudo, refeitório e lavanderia ou área de serviço. Para o acesso à moradia estudantil, é necessário que o estudante esteja matriculado em todas as disciplinas ofertadas, ou tenha aula de segunda a sexta e resida em município diferente do *Campus*, ou em área de difícil acesso na mesma cidade do *Campus*. Observa-se que os documentos direcionados para os auxílios não fazem ressalvas quando se trata dos alunos público-alvo da educação especial, e isso afeta as condições de acesso e permanência.

Lírio cursava, em média, 15 disciplinas, e ia para sua residência, no município de Mata, a cada sexta-feira, retornando para o IFFar nas segundas-feiras. O estudante relata que:

É legal morar lá, só que eles fazem bagunça às vezes. Ficam acordados até de madrugada. Mas ficar lá é melhor do que vir pra casa, pois é longe.

Para Lírio, o auxílio moradia possibilitou a condição de permanência no IFFar, assim como permitiu com que criasse amizades no espaço que considera diferente do ambiente que cursou o ensino fundamental. O auxílio permanência é regido pela

resolução Ad Referendum CONSUP nº 1/2022, de 11 de fevereiro de 2022, revogando as Resoluções CONSUP nº 70/2019 e 10/2021. Este auxílio é destinado a alunos com efetiva frequência e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (auxílio permanência); para estudantes que, em período fora do edital regular do auxílio permanência, passaram a estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica por caso fortuito (auxílio eventual), para estudantes que tenham potencialidades esportivas e renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (auxílio atleta) e para alunos matriculados na modalidade EJA, sob regime de estudos domiciliares e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (auxílio Inclusão Digital) (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2022). Destaca-se que nenhum dos quatro participantes da pesquisa mencionaram receber o auxílio permanência. Na busca pelos documentos institucionais, encontrou-se apenas um edital em que Tulipa e Girassol aparecem como suplentes no auxílio permanência.

Existem outros regulamentos, instruções normativas e resoluções que orientam a assistência estudantil no IFFar relacionados à alimentação, nutrição e utilização do refeitório, à saúde mental, à apoio financeiro para participação em eventos, entre outros, além da composição de uma rede de apoio composta por assistente social, pedagogos, psicólogos e médicos, bem como o serviço de educação especial, direcionado para um público específico.

7.1 NAPNE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em meados dos anos 2000, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a antiga Secretaria de Educação Especial - SEESP, foi criado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais – TEC NEP. A partir dos ideais de “educação para todos”, introduzido no contexto político na década de 90, o Programa teve como objetivo principal a expansão da educação profissional para a pessoa com deficiência, permitindo o acesso à formação inicial e continuada, ofertando uma base para a emancipação social e econômica deste sujeito.

Ações deste programa começaram a ser desenvolvidas nas Redes Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e uma delas foi a implantação dos Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Mas é somente a partir da Resolução CONSUP nº 14/2010 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2010) que este Núcleo passa a ser instituído no IFFar, e tem como objetivo “acompanhar a vida escolar dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e as pessoas com diferentes dificuldades de aprendizagem conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2010). Nesse sentido,

[...] os NAPNEs têm para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exerce nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas (SONZA, VILARONGA, MENDES, 2020, p.3).

De acordo com a Resolução Ad Referendum CONSUP/IFFar nº 11/2022, o NAPNE deve ser composto, no mínimo, de um servidor, um docente de educação especial (se houver), um servidor técnico-administrativo em educação efetivo e um estudante matriculado na unidade docente efetivo. A Resolução ainda sugere que participem do NAPNE os coordenadores de cursos aos quais estejam matriculados alunos com NEE, além de outros profissionais vinculados ao Campus com atuação ou formação específica, como Pedagogos, Psicólogos, Tradutor Intérprete de Libras, Médicos, entre outros. O período de duração da portaria de constituição é de, no mínimo, um ano, podendo ser reconduzido. A função não é remunerada, ou seja, não há qualquer incentivo para que os membros exerçam suas funções, apenas é assegurado o período de até 2 horas semanais para que os membros possam exercer suas atribuições. Porém, questiona-se se apenas 2 horas seriam suficientes para que os membros do NAPNE possam realizar todas as suas funções, apresentadas no Capítulo III, Artigo 12 da Resolução Ad Referendum CONSUP/IFFar nº 11/2022, como

I - participar das reuniões; II - propor ou contribuir com a elaboração de propostas; III - divulgar, contribuir e participar ativamente das atividades

organizadas pelo Núcleo; IV - trabalhar de forma articulada com os demais membros, com a CAPNE e os demais núcleos inclusivos dos campi.

Entende-se que o NAPNE oferta um serviço destinado às dimensões de aprendizagem para além do serviço da educação especial. Porém, na construção desta pesquisa, o foco será para os sujeitos público-alvo da educação especial definidos como “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008). A Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (2018) define em seu artigo VIII, o público-alvo do NAPNE como:

- a) Pessoa com deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)
- b) Pessoa com transtorno do espectro do autismo: aquele que apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Ressalta-se que, pela Lei Nº 12.764/2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o Decreto Nº 8.368/2014 a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais;
- c) Pessoa com altas habilidades/superdotação: aquele que demonstra 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;
- d) Pessoa com transtorno de aprendizagem: estudante que apresenta diversos tipos de dificuldades no processo de aprendizagem no ambiente escolar, embora os mesmos não tenham caráter físico, intelectual ou emocional. O estudante pode apresentar dificuldades na resolução de algumas tarefas, como na leitura, escrita ou cálculos, porém isso não o impedirá de se sobressair em outras tarefas a ele oferecidas. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018, p. 8-9)

Identifica-se que a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (2018) apresenta-se alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no que tange a definição do público-alvo, e ainda inclui os alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem. Conforme a Resolução CONSUP nº 14/2010, o NAPNE tem como atribuições:

- I – Apreciar os assuntos concernentes:
 - a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais;
 - b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no Campus;
 - c) à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;

- d) promover eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- II – articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- III – prestar assessoramento aos dirigentes do Campus XXXX do Instituto Federal Farroupilha em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEs. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2010, p. 3-4)

No *Campus São Vicente do Sul*, quando o IFFar ainda era CEFET, o NAPNE passou a ser organizado entre os anos de 2005 e 2006, e foi instituído no ano de 2007, a partir do ingresso do primeiro aluno surdo na instituição. Gonçalves (2017, p. 86), destaca que:

Além da resistência dos servidores, no início da implementação, evidenciando uma negação e, logo, expondo uma contradição em movimento no processo de inclusão, uma característica importante a ser salientada [...] foram as contradições de ordem prática na implementação da política, pois havia os entraves burocráticos. Outra contradição, nesse aspecto da implementação, foi a não contratação de pessoas capacitadas. Cita-se, como exemplo, o caso da intérprete de libras, pois eram desconhecidos, no primeiro momento, mecanismos legais para a sua contratação, somando-se a inexistência de vagas para concurso com vistas a suprir as demandas de profissionais especializados, a fim de concretizar as ações de implementação. A demora em conseguir intérprete, pois a instituição somente conseguiu a contratação em outubro, fez com que as dificuldades de aprendizagem do estudante o fizessem procurar, em outro município de outra região do Estado do Rio Grande do Sul, uma instituição que estivesse em melhores condições de acessibilidade[...]

Mesmo com as dificuldades identificadas pela autora, o NAPNE se constitui como elemento importante nas trajetórias de escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar. Os alunos, em suas narrativas, apontam para este espaço, e os elementos que o constitui como potencializadores de suas aprendizagens e das relações pedagógicas.

Eu senti que estava aprendendo nas tardes que eu ia pra lá ou quando eu ia de manhã e passava o dia. Eu passava no NAPNE estudando. Eu adorava sair pelo pátio, e de encontrar com as pessoas. Todos me tratavam bem, pois se eu não entendia eles iam lá e me explicavam. (Tulipa)

[...] foi onde eu comecei a participar da salinha ali NAPNE. A M. mandou eu ficar lá com as gurias (bolsistas) no tempo que eu não tivesse aula, dizendo que iria começar a me acompanhar. (Girassol)

Os alunos citam os bolsistas como apoio do NAPNE. Esses bolsistas são acadêmicos matriculados na instituição que participam de seleções destinadas à

Bolsa de Atividades de Apoio Educacional. De acordo com o edital nº 054/2022⁴⁸ de 15 de março de 2022, os candidatos à bolsa devem:

- 3.1.1 Estar(em) devidamente matriculado(s) em um dos cursos do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul;
- 3.1.2 Não ter vínculo empregatício de qualquer natureza;
- 3.1.3 Não ultrapassar 30 horas semanais com atividades de bolsista;
- 3.1.4 Apresentar disponibilidade de tempo e dedicação às atividades para que for selecionado, sem prejuízo as atividades curriculares.
- 3.1.5 Possuir infraestrutura mínima para receber treinamento, participar de reuniões e realizar suas tarefas, de forma remota, caso necessário. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2022, p. 1)

Para além dos critérios, os estudantes são avaliados a partir de entrevista analisando a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em monitorias voluntárias, experiências nas atividades do setor e realização de trabalhos acadêmicos e científicos na área em que deseja atuar, todos comprovados durante a entrevista. Neste edital, foram disponibilizadas duas bolsas para o setor do NAPNE, sendo uma bolsa de 20h, para o turno da noite, no valor de R\$180,00; e outra para 30h, nos turnos manhã ou tarde, no valor de R\$300,00.

No edital, não há critérios referentes à cursos ou etapas de ensino, apenas a menção de que os estudantes devem estar matriculados em um dos cursos, o que nos leva a inferir que estudantes matriculados no ensino médio também podem participar das seleções. Também não há informações acerca das funções a serem exercidas pelos bolsistas, nem sobre o público que estes estudantes irão acompanhar, há apenas referência ao NAPNE como setor.

No momento da implementação do NAPNE, ainda não havia professor de educação especial, sendo assim, os atendimentos aos alunos eram ofertados pelo coordenador do NAPNE. Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 04) mencionam sobre o financiamento e o Atendimento Educacional Especializado, bem como a importância do professor de educação especial:

No que tange ao financiamento e ao Atendimento Educacional Especializado, previstos na Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), infelizmente não ocorreu sua efetivação na Rede Federal de EPCT, que, ao contrário das Redes Estaduais e Municipais, não dispõe de códigos de vagas para a contratação desse profissional. Por isso, 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

⁴⁸ Edital disponível em <https://iffarroupilha.edu.br/editais-sao-vicente-do-sul/item/25417-edital-n%C2%BA-054-2022-sele%C3%A7%C3%A3o-de-bolsistas-de-atividades-de-apoio-educacional>

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[...].

É somente a partir do ano de 2013 que se inicia uma articulação para a criação do cargo de professor da educação especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Ata nº 10/2013, do Colégio de Dirigentes do IFFar (CODIR), referente a Sétima Reunião Ordinária/2013, em todos os *Campi* do IFFar, no ano de 2013 já havia 89 alunos matriculados em situação de inclusão escolar. Com este número, e com as organizações políticas vigentes, iniciam-se as discussões sobre a contratação do professor de educação especial e a oferta do AEE.

Nesta reunião do CODIR, ocorrida em 10 de julho de 2013, no *Campus* de São Vicente do Sul, as discussões acerca do profissional da educação especial apontam para a precarização deste serviço, visto que, neste espaço, é sugerida, por alguns membros do CODIR, a capacitação de profissionais já atuantes no IFFar; de forma a não se realizar a contratação de um profissional licenciado em Educação Especial. Porém, outros membros deste colegiado compreendiam a importância deste profissional na garantia da permanência dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na instituição.

É, também, neste espaço, que se cogita a possibilidade deste docente, além de ofertar o AEE, possa ministrar disciplinas voltadas para a inclusão e compor o NAPNE. Dessa forma, ficou encaminhado que “um docente com formação em educação especial estará garantido no quadro mínimo do IF Farroupilha e que o serviço do atendimento especializado deverá ser planejado.” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013, p. 5)

A partir deste movimento o IFFar inicia o processo de contratação de profissionais da educação especial através de concurso público, e no ano de 2014, três docentes de Educação Especial tomaram posse, atuando no *Campus* de Alegrete, Panambi e São Borja. Atualmente, o IFFar conta com o serviço da educação especial nos *Campus* de Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Panambi, São Borja, São Vicente do Sul, sendo que, neste último, há a presença de dois professores de educação especial, uma efetiva e outra substituta.

Salienta-se que no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018), um dos objetivos estratégicos era de “consolidar, ampliar e aprimorar as Políticas de Inclusão do IF Farroupilha” a partir da estratégia de “nomear no mínimo um docente de Educação Especial para cada Campus da Instituição” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014), no período de 2014 a 2018. Mesmo essa meta não sendo atingida nesse período, o PDI 2019-2026 não mais apresenta como objetivo estratégico a presença de um docente em cada campus do IFFar. Questiona-se o motivo dessa demanda ter sido excluída do PDI da instituição, pois como anunciado, quatro *Campis* ainda não contam com a atuação de um docente de Educação Especial.

No ano de 2015, é aprovado o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado do IFFar por meio da Resolução CONSUP nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015) e revogado através da Resolução CONSUP nº 0052/2019 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019). Em consonância com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), o AEE

refere-se a um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos (as) estudantes público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 2)

É, também, este documento que orienta sobre os objetivos do AEE no IFFar:

I- contribuir para a implantação e consolidação de políticas inclusivas no IFFar, garantindo a transversalidade das ações da educação especial;
II- buscar minimizar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais enfrentadas pelos (as) estudantes público-alvo do AEE nos campus, desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos adequados;
III- acompanhar e orientar, individualmente, os (as) estudantes público-alvo do AEE nas atividades acadêmicas, provendo, em articulação com a comunidade escolar, condições de acesso, participação e aprendizagem, buscando assegurar condições de permanência e êxito do curso, bem como a continuidade dos estudos em demais níveis, etapas e modalidades de ensino;
IV- estabelecer processos de registro sistemático quanto ao acompanhamento realizado aos (às) estudantes público-alvo da educação especial (documentos nos anexos 1 a 5) e elaborar relatórios acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE, no intuito de favorecer os processos de inclusão desse público;

V- orientar os (as) docentes quanto às adaptações de materiais didático pedagógicos para as disciplinas, acompanhando o processo de elaboração do planejamento e das avaliações para os (as) estudantes público-alvo do AEE;

VI- atuar em regime de parceria com os diversos setores da Instituição, tais como a CAI, NAPNE, NPI, SAP, CAE e Coordenações de Curso, no intuito de garantir processos de ensino e aprendizagem qualificados aos (às) estudantes público-alvo do AEE, garantindo a oferta de serviços de apoio especializados de acordo com suas necessidades;

VII- planejar, em colaboração com a CAI, ações, aquisição de equipamentos, softwares e materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas práticas educativas voltadas aos estudantes público-alvo do AEE. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 3 e 4)

Os serviços desenvolvidos na educação especial devem ser considerados no contexto de acessibilidade, inclusão e diversidade, ou seja, deve ser integrado nas ações institucionais do IFFar, dando suporte às demandas do estudante, visando à sua permanência, acesso ao conhecimento e êxito nas diferentes etapas de ensino. Embora o IFFar possua uma política inclusiva, Girassol apresenta dificuldades enfrentadas durante seu processo de escolarização no IFFar no que se refere ao serviço de educação especial:

Mas a M. me dava um acompanhamento muito pequeno. Antes de tu começar a trabalhar no IF eu não tinha atendimento nenhum. (Girassol)

Girassol se refere a um acompanhamento muito pequeno como aquele mais direcionado à realização de provas, sendo que estas também eram acompanhadas por bolsistas que não possuíam formação técnica. Lírio apresentou as mesmas percepções que Girassol, anunciando que:

Tem as bolsistas que me ajudavam a fazer matemática, que eu não conseguia. Era difícil. Elas me ajudavam a fazer os cálculos que eu não sabia. Tem educadora especial, é boa. Antes não tinha (Lírio).

Sabe-se da importância dos NAPNES nos Institutos Federais, no entanto, se faz necessário a garantia de outros serviços de apoio para que se possa discutir e oportunizar o acesso físico, a permanência, o acesso ao conhecimento e, por fim, o êxito. Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 20-21) consideram que:

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força

do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos.

Para além disso, a não oferta ou a não presença de um professor de educação especial (como ocorre em alguns dos *Campus* do IFFar) fragiliza o apoio necessário aos alunos público-alvo e, por consequência, o processo de escolarização destes. Sendo a educação especial transversal a todas etapas e modalidade de ensino, a garantia de, pelo menos um professor deste campo, e a oferta do AEE, previsto em documentos legais e normativos, deveriam ser direitos já efetivados em todos os *Campus*.

7.2 CURRÍCULO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Antes de discutir sobre outros elementos que constituem as possibilidades de permanência e acesso ao conhecimento destinadas aos alunos público-alvo da educação especial no IFFar, e entendendo que a Resolução CONSUP nº 0052/2019 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019), além de orientar sobre objetivos do AEE, função dos professores de educação especial e do ensino comum, orienta também sobre as adaptações curriculares, tornando-se necessário dissertar sobre o conceito de currículo. A palavra currículo tem origem do latim *currere*, que significa rota, caminho. Ou seja, representa a trajetória de escolarização dos indivíduos. O currículo é entendido como

[...] uma prática, expressão, da função socializadora cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (SACRISTÁN, 2000, p. 15 - 16).

Ou seja, o currículo é compreendido como todas as experiências presente no cotidiano escolar e é materializado em atividades de ensino, em relações estabelecidas entre professores e alunos e nas interações que se dão em sala de aula oportunizando a aprendizagem. Nesse sentido, currículo não é apenas um

conjunto de conteúdos programáticos definidos para serem ensinados em um determinado espaço/tempo, mas sim, um conjunto de ação, relação e interação entre os sujeitos que fazem a escola.

Pensando na centralidade que o currículo ocupa na escola, é preciso refletir, também, sobre a acessibilidade de todos que pertencem a esse lugar. Em outras palavras, a partir de um currículo comum a todos, é preciso elaborar estratégias e recursos que permitam o acesso ao conhecimento; respeitando as diferenças dos sujeitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o currículo deve ser entendido como

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010, p. 04).

Assim, o currículo deve ser compreendido como um conjunto de experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, tendo por base as relações sociais, acumulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente construídos. Nessa perspectiva, considerando a escola como espaço de encontro das diferenças, corrobora-se com a ideia de Gomes (2007), em que a escola deve considerar as diferenças individuais e que isso torna-se um de seus desafios.

A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino e aprendizagem. Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. As práticas significativas de educação inclusiva se propõem a desconstruir o imaginário negativo sobre as diferenças, construído no contexto das desigualdades sociais, das práticas discriminatórias e da lenta implementação da igualdade de oportunidades em nossa sociedade (p. 34).

São esses desafios do cotidiano que fazem com que conceitos como adaptação, adequação e/ou flexibilização curricular ocupem lugares nas práticas pedagógicas. Para Aranha (2000, p.8), as adaptações curriculares são:

[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: ao acesso ao currículo, a participação integral efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível, a consideração e o atendimento de suas

peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração: do plano municipal de educação, no projeto pedagógico da unidade escolar, do plano de ensino do professor.

Sobre tais conceitos, Xavier (2018) dispõe de um olhar atento às políticas educacionais, identificando a utilização dos mesmos em documentos como Declaração da Salamanca (BRASIL, 1994); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999); Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001); Documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução nº 04/2010 (BRASIL, 2010); Decreto nº 7.611/ 2011 (BRASIL, 2011); Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015); e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O quadro a seguir apresenta os achados de Xavier (2018):

Quadro 7. Políticas públicas e conceitos de Adaptação/Flexibilização/Adequação Curricular

(Continua)

Documento	Ano de Publicação	Conceitos/ideias apresentadas	Páginas
Declaração de Salamanca	1994	Adaptação curricular Flexibilidade curricular.	Item: Fatores da escola - 25, 26 e 27 (p, 08)
PCNs	1997	Adaptação curricular.	Item: Diversidade (p. 63)
PCNs: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais	1999	Adaptação/Flexibilidade curricular	Integral
Resolução CNE/CEB nº2	2001	Adaptação/Flexibilidade curricular	Art. 8º Item III Art. 10º Art. 17 Art. 18 inciso 2
Documento subsidiário à política de inclusão	2005	Adaptação/ Flexibilidade/Adequação curricular	Cap. 1 (p.10) Cap. 2 (p. 27 e 29) Cap. 3 (p. 38 e 39)

Quadro 7 - Políticas públicas e conceitos de Adaptação/Flexibilização/Adequação Curricular

(Conclusão)

Documento	Ano de Publicação	Conceitos/ideias apresentadas	Páginas
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Cita o enriquecimento curricular para alunos com AH/SD e adequação e acessibilidade referente a recursos e materiais didáticos e pedagógicos.	Item VI - Diretrizes Da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (p. 17)
Resolução nº4	2009	Acessibilidade ao currículo	Parágrafo único
Decreto 7.611	2011	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo	Art. 1º Inciso IV Art. 5º Inciso 4º
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010)	2010	Acesso ao currículo	Educação Especial (p. 42; p. 90; p. 126)
Lei nº 13.146	2015	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo	Art. 28º Inciso III Art. 3º Inciso VI
Base Nacional Comum Curricular	2017	Diferenciação Curricular	Item: Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade (p. 16).

Descrição da figura: Imagem de um quadro com documentos políticos que apresentam os conceitos de Adaptação curricular com a primeira linha na cor rosa e as demais, na cor branca, contendo quatro colunas. A primeira coluna contém os documentos analisados, na ordem decrescente: Declaração de Salamanca; PCNs; PCNs: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais; Resolução CNE/CEB nº2 Documento subsidiário à política de inclusão; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Resolução nº4 Decreto 7.611 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010); Lei nº 13.146; Base Nacional Comum Curricular. Na segunda coluna conta o ano de publicação dos documentos, apresentado na ordem decrescente: 1994; 1997; 1999; 2001; 2005; 2008; 2009; 2011; 2010; 2015; 2017. A terceira coluna apresenta os conceitos utilizados em cada documento e a quarta coluna apresenta a localização dos conceitos nos documentos.

Fonte: XAVIER, 2018, p. 39 - 40.

Nessa análise da historicidade dos conceitos utilizados, Xavier⁴⁹ (2018) aponta para a importância dos documentos políticos na construção de práticas

⁴⁹ Para detalhamento sobre conceitos de acessibilidade curricular, ver Xavier, M. D. S. ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Refletindo sobre Conceitos e o Trabalho Pedagógico. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 93p. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

pedagógicas, porém estas, por vezes, se tornam empobrecidas e utilizam do diagnóstico para justificar a simplificação curricular. A autora considera que adaptações curriculares estão relacionadas a modificações nos elementos curriculares básicos, e que,

Existindo a possibilidade de serem realizadas modificações em diferentes níveis para os alunos, especialmente envolvendo a alteração de objetivos e conteúdos de ensino, não se pode desconsiderar o significado destas ações como prática de diferenciação curricular. Essa diferenciação se dá quando se modifica a proposta pedagógica de forma específica ao aluno com deficiência. Dessa forma, há alterações significativas no âmbito dos conteúdos e objetivos a serem alcançados, aproximando-se da construção de um currículo paralelo em razão da diferença (XAVIER, 2018, p.54).

As adaptações curriculares envolvem um conjunto de práticas de diferenciação pautadas no sujeito e seu diagnóstico, o que acaba por descaracterizar o processo inclusivo da escola, visto que diferencia o currículo, e pode representar um conjunto ainda maior de dificuldades de aprendizagem para um público que, historicamente, apresenta uma trajetória educacional com defasagens. Entretanto, a partir de uma perspectiva de acessibilidade curricular, Xavier (2018) defende a ideia de manutenção de um currículo comum para todos, pois

Dar lugar de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial, se configura como uma forma de tornar o conhecimento acessível. Pois, possibilitando o acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência, se reconhece o direito à educação para todos, dando a oportunidade de desenvolvimento para que avancem também, em níveis educacionais. Considerando a complexidade do processo de inclusão, entende-se o quanto é desafiador, por fazer parte de uma trama de significados e perspectivas; e a acessibilidade ao currículo é apenas um dos resultados de investimento nesse cenário (XAVIER, 2018, p. 68).

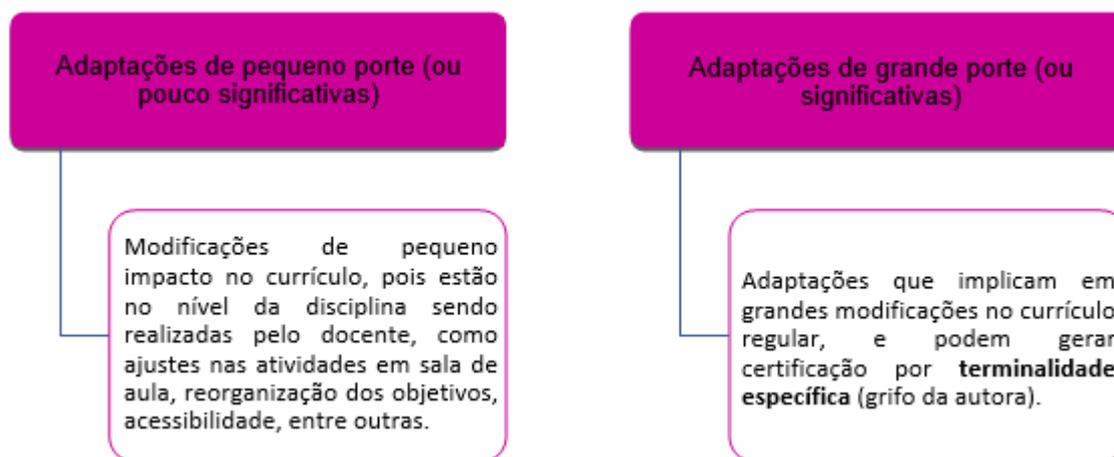
Nos documentos norteadores das práticas pedagógicas do IFFar, a exemplo da Resolução CONSUP nº 0052/2019, identifica-se os conceitos de flexibilização e de adaptações razoáveis definidos pela instituição como:

Art. 22. Entende-se como flexibilizações curriculares o conjunto de adaptações razoáveis oferecidas pelos (as) docentes dos componentes curriculares do curso, de forma a torná-los acessíveis às necessidades educacionais específicas dos (das) estudantes.

Art. 23. Adaptações razoáveis compreendem as modificações e os ajustes metodológicos necessários e adequados, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que os (as) estudantes possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019)

Em suma, a nível de IFFar, flexibilização curricular trata-se de um conjunto de adaptações razoáveis, no entanto, há uma contradição nos documentos da instituição ao dividir as adaptações razoáveis em dois tipos: adaptações de pequeno ou grande porte. Tais adaptações, conforme figura 13, são entendidas como:

Figura 13. Adaptações curriculares



Descrição da figura: imagem contendo na parte superior esquerda um retângulo na cor roxa com a escrita: adaptações de pequeno porte (ou pouco significativas). Abaixo deste retângulo, ligado por uma linha, há um retângulo com vértices arredondados na cor branca, com bordas na cor roxa, com a escrita: Modificações de pequeno impacto no currículo, pois estão no nível da disciplina sendo realizadas pelo docente, como ajustes nas atividades em sala de aula, reorganização dos objetivos, acessibilidade, entre outras. No lado direito, há outro retângulo na cor roxa com a escrita: adaptações de grande porte (significativas). Abaixo deste retângulo, ligado por uma linha, há um retângulo com vértices arredondados na cor branca, com bordas na cor roxa, com a escrita: adaptações que implicam em grandes modificações no currículo regular, e podem gerar certificação por terminalidade específica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Capítulo IV da Resolução CONSUP nº 0052/2019 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019)

Embora a Resolução CONSUP nº 0052 seja muito atual, pois foi aprovada no ano de 2019, faz-se importante discutir sobre os conceitos de adaptação curricular utilizados em tal documento e, como consequência, no processo de escolarização dos estudantes. No Decreto 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o conceito de adaptações razoáveis é definido como

Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com

deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2009).

Considerando que adaptações razoáveis são modificações e ajustes pensados a fim de garantir o acesso ao currículo sem causar prejuízo nas relações com seus pares e no acesso ao conhecimento, identifica-se uma contradição nos documentos institucionais do IFFar ao vincular esse conceito às adaptações de pequeno e grande porte .

Os conceitos de adaptações de grande e pequeno porte, utilizados pelo IFFar, são decorrentes dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais – MEC – Brasília, 1999; documento esse que, atualmente, se faz deslocado de uma visão de acessibilidade curricular que se refere ao acesso à “[...] um currículo comum elaborado com base na reflexão da diversidade presente nos contextos escolares [...]” . No que se refere aos termos adaptação e flexibilização utilizados nos PCNs – Adaptações Curriculares, Xavier (2018, p. 43), pondera que

[...]é possível perceber que a adaptação e flexibilização são compreendidos no sentido de adequar ou eliminar conteúdos e objetivos de aprendizagem do currículo. Se evidencia uma orientação contrária à ‘Declaração de Salamanca’ (BRASIL, 1994), pois se permite reduzir e eliminar, de acordo com a avaliação do professor, conhecimentos escolares que são julgados como ‘desnecessários’ para os alunos que demonstrarem terem dificuldades em acompanhar o que é desenvolvido na turma em que estão inseridos. Entende-se que essa perspectiva de flexibilidade e adaptação, presentes nos documentos oficiais para ‘atender dificuldades individuais’, deixa margens para a interpretação de que os alunos com deficiência podem seguir um currículo individualizado, elaborado de acordo com seu diagnóstico e suas dificuldades, sendo produzida uma diferenciação curricular.

O pensamento de Haas e Baptista (2015) está alinhado ao de Xavier (2018), pois os autores defendem que:

Ao considerarmos as “adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares” torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Podemos ainda evocar as práticas não-diretivas nas quais não há um olhar rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou de restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido (HAAS; BAPTISTA, 2015, p. 04).

Cabe-nos questionarmos sobre a operacionalização dos documentos pedagógicos, principalmente quando estes se contradizem, causando uma confusão na prática docente. É importante analisar com quais critérios pode-se definir o que um aluno é capaz ou não de aprender. Também, é preciso avaliar o investimento pedagógico realizado pelo docente quando se coloca o aluno em condições de não ser capaz de atingir determinados conhecimentos. Será que há um investimento nas práticas pedagógicas quando se tem essa compreensão limitante na sua capacidade de aprender? Ou a prática pedagógica se organiza caracterizando um empobrecimento curricular que afeta, significativamente, o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial?

O Formulário de Adaptação Curricular referente ao estudante Hibisco foi preenchido por cada docente, e sua respectiva disciplina. A adaptação curricular foi realizada somente para Hibisco, entre os quatro alunos participantes da pesquisa, e apenas no 1º ano do Ensino Médio Integrado.

O formulário está organizado por tipo, nível e categoria. No documento de Hibisco não consta justificativa para a opção de adaptação. Quanto ao tipo de adaptação, o documento separa por Pouco (ou não) Significativa e Significativa ou de Grande Porte, além de inserir as opções de adaptação do tipo organizativa, de objetivos e conteúdos, avaliativas, de procedimento didáticos e atividade de ensino-aprendizagem, e de temporalidade. O quadro a seguir explicita melhor essa organização:

Quadro 8. Tipo de Adaptação Curricular IFFar

(Continua)

Adaptação Curricular – Tipo		
	Pouco (ou não) Significativa	Significativa ou de Grande Porte
Organizativas: englobam organizações: didática, de tempo e de espaço. Ex. agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.	<input type="checkbox"/> De agrupamento <input type="checkbox"/> Didática <input type="checkbox"/> Do espaço	

Quadro 8- Tipo de Adaptação Curricular IFFar

(Conclusão)

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

Descrição da figura: imagem de um quadro sobre o tipo de adaptação curricular composto por três colunas. Na primeira coluna são apresentados os tipos de adaptações, em ordem decrescente: Organizativas; Objetivos e conteúdos; Avaliativas; Procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem; Temporalidade. Na segunda coluna são detalhadas as adaptações de Pouco (ou não) significativas, com opção de escolha das adaptações. Na terceira coluna são detalhadas as adaptações de Significativas ou de grande porte, com opção de escolha das adaptações.

Fonte: Adaptado do formulário de Adaptação Curricular do IFFar (2016)

Hibisco teve a adaptação curricular direcionada à uma adaptação Pouco (ou não) Significativa, de organização (do espaço) e de Procedimentos (adaptação de materiais) nas disciplinas de Introdução à Informática, Organização e Arquitetura de Computadores. Já em Educação Física o currículo foi adaptado em relação à organização (de agrupamento e do espaço), de objetivos e conteúdos (priorização do tipo de conteúdos e priorização de objetivos), avaliativas (adaptação de técnicas e instrumentos), de Procedimentos (introdução à atividades complementares às previstas e adaptação de materiais). Em matemática aparecem muitas adaptações curriculares, como: organizativas (nos três itens), objetivos e conteúdos (priorização de áreas ou unidades de conteúdos, tipos de conteúdos, priorização de objetivos e sequenciação), e avaliativas (adaptação de técnicas e instrumentos).

Alguns questionamentos vão ao encontro deste material. Porque apenas este estudante possui esse formulário? Qual motivo leva os docentes a considerarem que este estudante necessita de adaptações curriculares e os demais não precisam? Se suas dificuldades motoras foram motivos para a organização de uma adaptação curricular, por qual motivo Hibisco deixou de ter essa adaptação nos anos seguintes? Porque há tanta diferença na organização dos documentos, a depender de cada curso, sendo que os quatro estudantes são alunos de uma mesma instituição e esta possui coordenações (CAA, CAPNE e NAPNE), além de outros setores responsáveis pelo processo de inclusão educacional, que deveriam orientar a todos os docentes? Quais critérios o docente do componente curricular de matemática elencou para definir a necessidade de adaptações como de objetivos e conteúdos, priorizando alguns em detrimento de outros ou definindo sequências a serem seguidas? Os docentes dialogam entre si e com os responsáveis pelos demais setores que visam o processo inclusivo? Qual a participação da professora de educação especial nessa organização? A família e os alunos interessados

obtiveram conhecimento acerca destas adaptações? Além das adaptações de pequeno e grande porte, o IFFar propõe em sua Adaptação Curricular, níveis que se dividem em três grupos, como apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9. Níveis de adaptação Curricular IFFar

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

Descrição da figura: Imagem de um quadro. Na primeira linha está escrito: Adaptação Curricular - níveis. O quadro está dividido em três colunas, com opções para marcar. Na primeira coluna há a opção: No âmbito do Projeto Político Pedagógico. Na segunda coluna há a opção: No currículo desenvolvido na sala de aula. Na terceira coluna há a opção: No nível individual.

Fonte: Adaptado do formulário de Adaptação Curricular do IFFar (2016)

Quanto aos níveis de adaptação curricular, o documento analisado apresenta que Hibisco teve adaptações a nível do currículo desenvolvido na sala de aula nas disciplinas de Introdução à informática e em Organização e Arquitetura de Computadores. Já na disciplina de Matemática, as adaptações para Hibisco envolveram os três níveis, ou seja, no âmbito do Projeto Político Pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual. Questiona-se: quais as necessidades de Hibisco a ponto de necessitar de uma adaptação a nível de Projeto Pedagógico? Quais conhecimentos possui o docente sobre como e em quais

situações deve realizar as adaptações curriculares? Quais orientações o docente recebeu? Para além disso: quais os possíveis efeitos na escolarização de Hibisco?

Além de organização por níveis de adaptações curriculares, o documento analisado apresenta categorias de adaptação curricular, dividido entre Adaptações de acesso ao currículo, e Adaptações nos elementos do currículo. A categoria de elementos do currículo ainda se divide entre Adaptações metodológicas e didáticas, e Adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo. As categorias são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 10. Categorias de Adaptação Curricular IFFar

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

Descrição da figura: imagem de um quadro. Na primeira linha está escrito Adaptação Curricular - Categorias. Na segunda linha, o quadro está dividido em duas colunas. Na primeira coluna consta a opção para marcar: Adaptações de Acesso ao Currículo. Na segunda coluna constam três opções, em ordem decrescente: Adaptações nos elementos do Currículo; Adaptações metodológicas e didáticas; Adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo.

Em análise ao documento de Hibisco, identifica-se que no componente curricular de educação física, o docente optou por ambas as categorias, ou seja, tanto por adaptações à nível de acesso ao currículo, quanto por adaptações nos elementos do currículo (adaptações metodológicas e didáticas; dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo). Em Introdução à Informática e em Organização e Arquitetura de Computadores, os docentes não optaram por categorias de adequação curricular. Na disciplina de Matemática, a opção foi apenas nos elementos do currículo, no que se refere a adaptações metodológicas e didáticas.

Entende-se que cabe às instituições de ensino a análise sobre suas necessidades. Porém, quando se possibilita o acesso e a permanência nas instituições de ensino, o acesso ao conhecimento também deve ser garantido, sem limitar os sujeitos, sem prever quais habilidades e competências cada um pode atingir em razão de um diagnóstico.

Ao definir as categorias de adaptação curricular, o modelo de formulário utilizado pelo IFFar, considera “como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar”, dessa forma, entende-se que as adaptações curriculares não podem causar prejuízos no acesso ao conhecimento. Conforme o “Documento subsidiário à política de Inclusão”, publicado em 2005, “as flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa”. Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõem e não para alguns alunos tomados isoladamente” (BRASIL, 2005, p. 10).

Como já apresentado anteriormente, o formulário de adaptações curriculares preenchido pelos docentes foi entregue pelos docentes à CAI somente ao final do ano letivo, pois são datados de dezembro de 2016, mas não consta em que momentos e como os docentes fizeram suas opções de adaptações curriculares. Na Resolução CONSUP nº 0052/2019, que aprova o Regulamento do AEE no IFFar, tem-se, entre as funções do AEE, no art. 6º:

II- orientação aos (às) docentes e acompanhamento do processo educativo: reuniões de estudo com colegiados de curso, das quais participam CAI, NAPNE, SAP e CAE, quando for o caso, para orientações aos (às) docentes quanto às necessidades de flexibilização curricular, adaptações razoáveis, registros, pareceres, acompanhamento do andamento das atividades, tendo

em vista a permanência e o êxito do (a) estudante (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019)

Entende-se a necessidade do professor de educação especial de orientar aos demais docentes quanto aos processos de flexibilização curricular na instituição, no entanto, questiona-se: como o IFFar realiza esta orientação na ausência deste profissional? A Resolução 0052/ 2019 menciona a importância e necessidade do Plano de AEE elaborado pelo docente de educação especial, no entanto, encontrou-se um plano iniciado, com pequenas anotações como nome, nome dos pais, curso referente à Hibisco do ano de 2016. Os planos dos quatro alunos foram encontrados apenas referentes aos anos de 2020 e 2021. Outro elemento a ser questionado no documento (Resolução 0052/2019) é a articulação entre docentes, professor de educação especial, coordenação de curso e demais setores responsáveis pelo processo de inclusão no IFFar, visto que no capítulo IV da Resolução, considera-se que:

- I- Adaptações Pouco (ou não) Significativas ou de Pequeno Porte: correspondem a modificações de pequeno impacto no currículo, pois estão no nível da disciplina e o (a) docente consegue realizá-las com facilidade no seu planejamento, tais como: pequenos ajustes nas atividades de sala de aula, reorganização de objetivos, recursos e materiais pedagógicos acessíveis, metodologia e avaliação diferenciadas;
- II- Adaptações Significativas ou de Grande Porte: são adaptações que implicam grandes modificações no currículo regular e, como consequência, podem gerar certificação por terminalidade específica:
 - a) A implementação de adaptações significativas/grande porte envolve orientações e definições conjuntas entre o grupo de docentes do período letivo, o (a) professor (a) de Educação Especial, a Coordenação de Curso/Eixo, a CAI, o NAPNE, o SAP e a CAE.

A ação articulada entre professor de educação especial, docentes dos componentes curriculares, coordenação de curso e demais setores é considerada apenas em adaptações significativas/grande porte, sem propor a articulação pedagógica nas adaptações pouco (ou não) significativas. Porém, o que se observa nos documentos analisados é uma responsabilização apenas ao docente da disciplina ministrada sobre as adaptações, sejam elas de Pouco ou Grande Porte. Entende-se que a ausência de orientações claras, tanto pelo IFFar quanto por documentos norteadores a nível nacional afeta diretamente na organização dos professores e em suas práticas pedagógicas, bem como nas trajetórias escolares dos alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Xavier (2018, p. 55) pondera que

Entende-se que toda a prática de diferenciação curricular acarreta prejuízos no acesso do aluno aos conhecimentos, sendo, conseqüentemente, negativa. Mesmo com a justificativa de que são realizadas modificações refletindo a partir das suas necessidades individuais, e que isto seria um aspecto positivo, vale ressaltar a complexidade que está envolvida neste processo. Pois, em geral, pensar na “necessidade individual” significa refletir especificamente sobre o diagnóstico e sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno, e, a partir disso, definir o que ele pode ou não aprender em comparação a um currículo regular.

Assim, Meirieu (2005) reflete sobre a aprendizagem de todos como princípio fundante da escola, pois, “a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p.44). Em suma, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não podem ser balizadoras das práticas pedagógicas, pois não é o fato de haver um diagnóstico que define o que um sujeito pode ou não aprender.

Entre os documentos analisados referentes a estudante Girassol, não foi encontrado o Formulário de Adaptação Curricular, no entanto, na análise dos pareceres pedagógicos foi possível identificar um encaminhamento sutil para a terminalidade específica, em que o docente conclui o parecer com a seguinte frase: *“Assim, considerando a aprovação, faz-se necessário frisar que a estudante poderá desenvolver as atividades propostas nos objetivos adaptados por ocasião do curso, porém, sob supervisão”* (Parecer Pedagógico Descritivo Semestral, O I, 2019).

A Terminalidade Específica, classificada como adaptação de grande porte, é prevista na LDB/1996 para os estudantes 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). A mesma é regulamentada pelo Parecer CNE/CBE nº 17/2001 e pela Resolução CNE/CBE nº 2/2001, garantindo a certificação de escolaridade tendo como fundamento a avaliação pedagógica, em que o histórico escolar deve apresentar, de forma descritiva, habilidades e competências atingidas pelos estudantes com deficiência “mental” ou múltipla (BRASIL, 2001).

O IFFar tem a terminalidade específica regida por regulamento próprio através da Resolução CONSUP nº 60/2016, permitindo a “certificação de conclusão de cursos Técnicos da Educação Básica e dos cursos Superiores do IF Farroupilha” para estudantes com “grave deficiência mental ou múltipla” (INSTITUTO FEDERAL

FARROUPILHA, 2016, p. 3-4). Destaca-se o fato de o IFFar ser a primeira instituição federal a inserir a Terminalidade Específica no ensino subsequente e superior, porém, questiona-se até que ponto essa terminalidade não representa apenas a conclusão de uma etapa de ensino, sem a garantia de acesso ao conhecimento.

A CAI⁵⁰ é o setor responsável pela organização dos documentos referentes ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, elaborados durante todo o processo acadêmico e, através de memorando, solicitar abertura de processo para a Direção de Ensino (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2016). Nessa solicitação, uma banca é organizada a fim de analisar os registros referentes aos processos de ensino e aprendizagem, que devem ser organizados por cada docente que tenha participado da vida acadêmica do aluno, pelo professor de educação especial e pelo responsável pela CAI; junto ao Setor de Apoio Pedagógico (SAP).

Esta banca deve ser composta pelo Coordenador da CAI (Presidente da Banca, um representante do NAPNE, um membro do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), um representante do SAP ou da Coordenação Geral de Ensino (CGE), Coordenador do curso ou eixo, um representante do curso ou eixo, docente da educação especial, Assistente Social, Psicólogo e Médico.

A banca deve registrar em ata seu parecer favorável, ou não, à terminalidade específica do estudante. No documento que orienta a terminalidade específica no IFFar, consta em anexo um modelo de parecer a ser emitido pela banca, apresentado a seguir.

PARECER BANCA EXAMINADORA EMISSÃO DE DIPLOMAS E
HISTÓRICOS PARA CASOS DE CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE
ESPECÍFICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E
TECNOLÓGICA

Dados de identificação

Estudante:

Curso:

Semestre/Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

A banca examinadora constituída a partir da Ordem de Serviço Nº _____ após análise de registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de certificação por terminalidade específica para o (a) Estudante _____ matriculado (a) no Curso _____ ofertado no Campus _____, emite o seguinte parecer.

⁵⁰ Destaca-se que o setor responsável, a partir de 2022, por esta organização, passou a ser a CAA, no entanto, optou-se por manter as nomenclaturas utilizadas no documento que orienta a terminalidade específica, com publicação no ano de 2016.

Considerando que os objetivos do referido Curso tratam:

-
-
-

E, que o perfil do egresso, de acordo com o PPC do Curso refere que

A partir da análise dos registros, identificou-se que os processos de ensino e aprendizagem constituídos no decorrer do Curso, apresentaram flexibilizações dos objetivos acima citados, sendo essas flexibilizações (conteúdo, tempo, avaliação, didático-metodológicas):

Além do apoio oferecido em sala de aula, o (a) _____ (nome do estudante) recebeu atendimentos e/ou acompanhamentos específicos tais como:

A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que o (a) estudante construiu aprendizagens no que se refere a: (indicar as habilidades do (a) estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem no curso)

Verificou-se algumas limitações em relação aos processos de ensino e aprendizagem no curso que implicam na indicação de terminalidade específica; tais aprendizagens referem-se a: (indicar os aspectos dos processos de aprendizagem no curso que implicam no não atendimento dos objetivos do mesmo) _____

Com base na análise dos registros dos processos de ensino e aprendizagem, coletados durante o curso, a presente Banca Examinadora considera que o (a) estudante _____ terá _____ (deferida ou não deferida) sua certificação por terminalidade específica no IF Farroupilha, de acordo com a Instrução Normativa n° ____/2016/ PROEN.

(xxxx Campus), _____ de _____ de ____.

Assinatura da Banca. (Anexo I Resolução CONSUP nº 60/2016, IFFar, p.7)

O laudo do olhar (LIMA; VIEIRA, 2018) se faz presente nas ações desenvolvidas pela banca ao descrever as habilidades e limitações dos alunos com base em documentos, nos quais nem mesmo a Resolução orienta sobre documentos necessários. Para além disso, questiona-se: e quando o *Campus* não possui o docente de educação especial, quem ocupa esse lugar e como analisa todo o processo vivenciado pelos alunos? Como os demais profissionais que compõem essa banca pensam sobre o percurso escolar dos sujeitos quando não se fazem próximos das vivências cotidianas dos alunos em questão? A partir dessa constituição do grupo que permite, ou não, a terminalidade específica, é possível perceber que o campo médico ainda tem influência nas definições de vida do sujeito com deficiência.

Com o deferimento da Terminalidade Específica, o diploma somente tem validade mediante a apresentação do Histórico Escolar emitido pela Instituição com todas as flexibilizações curriculares realizadas e o parecer da banca. Nos anexos II e

III da Resolução CONSUP nº 60/2016 constam as informações obrigatórias que devem constar no Diploma e no Histórico Escolar dos estudantes.

Este diploma somente é válido com a apresentação do Histórico Escolar e do Parecer da banca examinadora dos registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de certificação por terminalidade específica. (Anexo II Resolução CONSUP nº 60/2016, IFFar, p.8. Grifo da autora)

Foram realizadas **flexibilizações curriculares** para o (a) estudante _____ (nome do (a) estudante), buscando seu melhor aproveitamento no curso _____ (nome do curso) que resultou em certificações por Terminalidade Específica. O portfólio completo do estudante e o parecer da banca examinadora dos registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de certificação por terminalidade específica estão disponíveis para consulta no Setor de Registros Acadêmicos (SRA), do Campus (nome do Campus) do IF Farroupilha.

Certificamos que o aluno concluiu, no ano de _____, o curso _____ (nome do curso) , _____ a Ensino _____ na modalidade _____, conforme Lei nº 9.394/1996 e Decreto nº 5840/2006. (Anexo I Resolução CONSUP nº 60/2016, IFFar, p.8)

Embora o documento trate de flexibilidade curricular, tem por base os conceitos de adaptação de pequeno e grande porte, sem tratar de acessibilidade curricular. O modelo de documento apresentado separa o que é para a turma e o que foi definido para o sujeito com deficiência intelectual ou múltipla. O aluno carrega consigo um laudo e um diploma marcado por limitações de sua aprendizagem e capacidades profissionais.

No entanto, entende-se que existem diferentes modos de olhar para os sujeitos e suas aprendizagens, o que exige práticas pedagógicas diversificadas, diálogo entre docentes, apoio da gestão e outros fatores que possibilitam um processo inclusivo. A terminalidade específica possibilita a conclusão de um curso, mas não garante uma vaga no mercado de trabalho, ainda mais na lógica competitiva que vivemos atualmente.

Lima (2009) considera que essa proposta de certificação não se preocupa com a ressignificação da escola com o objetivo de garantir a aprendizagem, desenvolvimento, permanência e êxito do aluno, mas sim, uma transferência de responsabilidade pelo aluno com deficiência intelectual para outros espaços formativos ou profissionais. Assim como se coloca sobre o próprio sujeito a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

A autora ainda considera que

Para ser universal e democrática, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as ações educativas considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam dar respostas ao seu sucesso ou insucesso sem, sobretudo, pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes e, além disso, porque o fracasso somente existe na comparação. (LIMA, 2009, p.157)

Ouso dizer que, antes de pensarmos em terminalidade específica, uma ressignificação de escola, de processo formativo e de trabalho precisa ser feita. Dessa forma, podemos olhar para o sujeito, suas relações com a aprendizagem, com as pessoas que interagem e com os espaços que frequenta sem predeterminar quais suas possibilidades e capacidades. Ao encontro deste pensamento, Silva e Pavão (2019) enfatizam a necessidade de uma análise ampla sobre a aprendizagem do sujeito e uma aposta em todas as estratégias e tecnologias assistivas, além de acompanhamento que direcione a aprendizagem do aluno. Quando se esgotam todas essas possibilidades, somente neste momento, é que podemos pensar em aplicar a terminalidade específica. Porém, em uma perspectiva de um contexto educacional inclusivo, devemos pensar em um currículo acessível para todos os sujeitos, independente de suas capacidades. A Terminalidade Específica, como um dispositivo institucional não determina, mas afeta a relação pedagógica que é possível no contexto educacional.

7.3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para a construção deste subcapítulo analisou-se os Roteiros de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, do Parecer Pedagógico Descritivo Semestral e os documentos elaborados pelos docentes a partir destes roteiros. Destaca-se que nem todos os alunos possuem os materiais em suas pastas. O Acompanhamento da Aprendizagem estava disponível apenas nas pastas de Tulipa (1º e 2º semestre de

2017) e de Hibisco (1º ano do Ensino Médio/ 2016). Girassol e Lírio não possuem estes registros. Já os Pareceres Pedagógicos foram encontrados nas pastas dos quatro educandos, no entanto, não há de todas as disciplinas cursadas.

No primeiro semestre de 2017, Tulipa cursou as seguintes disciplinas: História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Metodologia Científica, Leitura e Produção Textual, Matemática para Ciências Biológicas, Química para Ciências Biológicas, Biologia Celular e Prática Pedagógica I. Ao final do semestre, a estudante teve aprovação em apenas duas disciplinas: História da Educação Brasileira e Prática Pedagógica I, apresentando reprovação nas demais disciplinas. Destaca-se que, entre os anos de 2019 e 2020, a aluna ainda estava repetindo algumas dessas disciplinas, como Matemática para Ciências Biológicas (2020.2), Química para Ciências Biológicas (2018.1/ 2019.1), Biologia Celular (2019.1). As demais disciplinas ainda não haviam sido cursadas novamente pela aluna.

Vieira (et.al, 2020, p. 2014) consideram que “toda ação pedagógica em interface com a diferença/diversidade humana perde seu sentido quando não apostamos na educabilidade dos alunos e na concepção da escola como espaço de todos”. O Roteiro de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, referente ao 1º semestre de 2017 (ANEXO E), referente à aluna Tulipa apresenta suas dificuldades nos aspectos motores, na leitura, na escrita, nas operações mentais e em outros aspectos mencionados por cada docente. Há uma ênfase nas dificuldades em detrimento de suas potencialidades, assim como se pensa em adaptações de materiais justificando, principalmente, em razão da dificuldade visual apresentada pela estudante. Nos documentos são apresentadas observações dos professores acerca da aprendizagem da aluna em questão, porém, fala também das fragilidades cotidianas das salas de aulas.

Ao descrever que a aluna participa ou não participa das atividades, ao citar que a aluna só responde quando há um direcionamento do docente até ela, é possível pensarmos sobre o desejo do sujeito, A aluna interage e se posiciona quando os conhecimentos estão relacionados com conceitos prévios, já estabelecidos, como uma possibilidade de um lugar de fala pertencente a quem é capaz de aprender. Seu silenciamento se apresenta quando suas dificuldades se

colocam como desafios, tornando difícil a comunicação, a organização, a interação e a participação. Meirieu (2005, p. 114) considera que

O professor, que já se encontra lá, do outro lado do saber, tende a esquecer essa mistura de curiosidade e inquietação, de desejo de saber mais e da tentação de recuar diante do desconhecido, de vontade de ir adiante e do medo de não conseguir chegar. Ela acha que se pode abordar qualquer novidade, na sala de aula, com uma espécie de serenidade mecânica, à imagem da organização racional do programa, aguardando a sequência como uma disponibilidade total, confiando na adequação espontânea da proposição didática e do nível de aspiração do aluno. Porém, mesmo um aluno bem-preparado e com pleno domínio dos pré-requisitos não fica indiferente a um novo objeto de saber. Toda nova aprendizagem mexe com o desejo e com a inibição, com a curiosidade e com a inquietude; ele surge em uma auréola misteriosa onde se mesclam lembranças mais ou menos felizes, conotações singulares e aleatórias de cada história individual, desafios pessoais [...]

O recuo de Tulipa está na relação que é estabelecida entre a estudante, os professores e mediada pelo objeto do conhecimento, objeto este que, na maioria das vezes, Tulipa não consegue interagir. Seu conhecimento prévio parece ser insuficiente para outras aprendizagens e a falta de interação com os demais fragiliza o processo de aprendizagem. Apesar do documento ser um elemento de acompanhamento de aprendizagem dos alunos, observa-se que eles são registrados apenas ao final do semestre, ademais, o documento apresenta apenas uma questão direcionada às potencialidades dos alunos. Questiona-se se o roteiro de acompanhamento aprendizagem não deveria assumir sua importância no decorrer do semestre como instrumento para que o docente, a partir de suas percepções, pudesse repensar suas práticas pedagógicas e as relações que estabelecem com seus alunos, ou seja, é preciso colocar os documentos em operacionalização ao longo do processo de aprendizagem.

Ao descrever nos Roteiros de Acompanhamento da Aprendizagem de Tulipa que *“há dificuldade de identificar se há completa compreensão dos conteúdos abordados por parte da aluna”* (docente de Metodologia Científica), ou que *“fica difícil avaliar suas habilidades e potencialidades para a disciplina, devido à falta de participação nas atividades e de interação na aula”* (docente de Leitura e Produção Textual), as professoras falam de uma fragilidade na relação entre eles e a aluna. Ao identificarem tantas dificuldades, os docentes buscam alternativas para que Tulipa possa construir o conhecimento, e algumas resoluções são apontadas pela instituição, como:

- inserção de uma bolsista em sala de aula a fim de facilitar organização e comunicação;
- Auxílio de leitor e transcritor;
- realização de avaliações no NAPNE, sob responsabilidade da docente de educação especial ou dos bolsistas⁵¹
- Adaptações de pequeno porte (ampliação da fonte, ampliação de tempo)

Analisou-se ainda, a Avaliação Descritiva de Alunos com Deficiência (PcDs) referentes às mesmas disciplinas citadas no quadro anterior. A Resolução CONSUP nº 0052/2019 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019) apresenta em seus anexos um roteiro a ser descrito pelos docentes, e neste documento a Avaliação Descritiva passa a denominar-se Parecer Pedagógico Descritivo Semestral.

ROTEIRO DE PARECER PEDAGÓGICO DESCRITIVO SEMESTRAL A SER ELABORADO PELOS (AS) DOCENTES DOS COMPONENTES CURRICULARES

Professor (a):

Semestre/Ano: Turma:

Estudante:

Curso:

Tipo de Deficiência ou Necessidade Educacional Específica:

Ano de Ingresso:

Componente Curricular:

Durante este semestre letivo, os objetivos da disciplina/componente curricular contemplaram (descrever conforme o plano de ensino):

Para o(a) estudante “Nome do(a) Estudante”, considerando suas especificidades de aprendizagem, os objetivos priorizados e/ou introduzidos foram (caso não tenham sido realizadas flexibilizações de objetivos, descrever esta informação):

Os conteúdos trabalhados foram (elencar os conteúdos priorizados e/ou conteúdos não previstos no Plano de Ensino e, caso não tenham sido realizadas flexibilizações de conteúdo, descrever esta informação):

A proposta pedagógica desenvolvida com o(a) estudante apresentou algumas flexibilizações, como as de objetivos e conteúdos já acima citadas (caso não tenham sido realizadas flexibilizações e os objetivos e conteúdos trabalhados tenham sido os mesmos do restante da turma, descrever esta informação suprimindo a frase anterior).

As flexibilizações de abordagem metodológica das aulas e atividades oferecidas ao estudante foram: (Alguns exemplos do que poderá ser registrado neste item: [as aulas onde se propôs trabalhos em sala de aula, como realização de relatórios posterior a filmes técnicos, ou trabalhos com leituras e discussões dos textos depois, em grupo ou individual, o estudante realizou a atividade, mas foi avaliado de forma diferente, conforme a capacidade de entendimento dele;] [Foi solicitado o registro, por meio de desenho, do ciclo germinativo da planta em troca do registro escrito.]).

Além do atendimento oferecido em sala de aula, para potencializar sua aprendizagem, o(a) estudante teve [...] (especificar se o estudante recebeu

⁵¹ Os bolsistas não possuem conhecimentos técnicos ou pedagógicos para acompanhar os alunos.

semanalmente um horário específico de trabalho extraclasse da disciplina, recuperação paralela, monitoria, entre outros):

Diante disso, os critérios e instrumentos de avaliação do(a) estudante foram (é importante considerar as especificidades do(a) estudante e todo o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido):

A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que o(a) estudante apresenta facilidade, habilidades,

bom desempenho em/para (destacar as habilidades e potencialidades do estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem na disciplina).

Verificou-se também que o(a) estudante apresenta dificuldades em/para (destacar as dificuldades, os desafios e as necessidades do estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem na disciplina).

Com base no que foi descrito, considero que o(a) estudante Nome (apresentar aqui suas considerações sobre os processos de aprendizagem do(a) estudante, expondo se atingiu os objetivos estabelecidos ou não e porquê. Neste espaço você também pode apresentar aspectos que julgue importantes serem utilizados para a promoção da aprendizagem do(a) estudante).

Em casos de REPROVAÇÃO, escrever: Diante do acompanhamento dos processos de aprendizagem descritos neste parecer, é importante que o estudante curse novamente essa disciplina. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019)

Entende-se que o modelo apresentado na Resolução CONSUP nº 0052/2019 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019) seja pensado para auxiliar os docentes nesse processo de construção do documento, o que é um elemento positivo para as relações estabelecidas no contexto escolar, visto que direciona os subsídios a serem analisados acerca dos estudantes público-alvo da educação especial, mas também permite olhar para os elementos que constituem o currículo e a prática docente, tais como objetivos, conteúdos e metodologia de ensino, como observado no Parecer Descritivo a seguir:

[...]Para o(a) estudante com deficiência Tulipa, considerando suas especificidades de aprendizagem, os objetivos priorizados foram: - Não foram priorizados objetivos, tendo em vista que os objetivos da disciplina já são bastante básicos.

E os conteúdos trabalhados foram: - Textos narrativos, dissertativos e descritivos; - textos informativos, persuasivos e lúdicos; - estratégias de leitura; marcas linguísticas de argumentação; - coesão e coerência textual; - gêneros textuais do domínio social: anúncio publicitário, artigo de opinião, editorial, charge, tira, história em quadrinhos, crônica argumentativa, carta do leitor, etc.; - gêneros textuais acadêmicos: artigo científico, resumo científico e resenha; - currículo. Não foram adaptados conteúdos, pois centram-se em leitura e produção textual.

Quanto às adaptações de abordagem metodológica das aulas e atividades oferecidas ao (à) aluno (a) foram: - material ampliado; - atendimento individualizado; - acompanhamento de uma colega bolsista nas aulas.

Além do apoio oferecido em sala de aula, o (a) estudante NÃO teve semanalmente um horário específico de trabalho extraclasse da disciplina para potencializar sua aprendizagem.

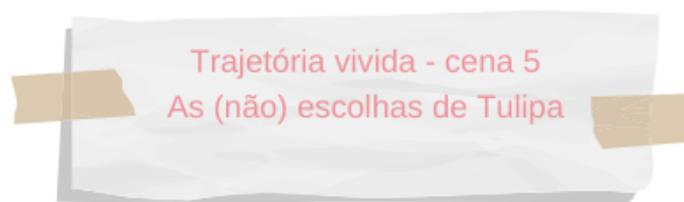
A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que o (a) aluno (a) apresenta facilidade, habilidades, bom desempenho para: -

Verificou-se também que o (a) aluno (a) apresenta dificuldades em/para INTERAGIR, FALAR, PRODUZIR TEXTOS, ESCREVER E LER. Diante disso, os critérios de avaliação do (a) aluno (a) foram: - NULOS, pois o aluno não consegue interagir com a leitura e produção de textos (orais/ escritos)[...] (Avaliação descritiva de alunos com deficiência (PcDs) LePT - 1º semestre de 2017 - grifo do docente da disciplina).

As relações estabelecidas no contexto escolar implicam na forma como conduzimos o desejo pelo *savoir-faire* (saber fazer). É preciso reconhecer que as pessoas são complexas e que a escola também tem sua complexidade. A escola é feita de sujeitos que necessitam um do outro para que seus desafios e histórias individuais se cruzem, suscitando novos desejos de aprendizagem.

De fato, é preciso que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem estejam abertos ao momento pedagógico, ou seja, dispostos a vivenciar experiências de sucesso (VIEIRA, 2012). Também é postulado que ninguém pode ensinar sem acreditar que o outro é capaz de aprender, mas é preciso respeitar as singularidades de cada um (MEIRIEU, 2005). Ou seja, é preciso que todos os alunos estejam envolvidos nas aprendizagens construídas no coletivo da sala de aula.

No 2º semestre de 2017, Tulipa cursou apenas três disciplinas. O mesmo ocorreu no ano de 2018, ou seja, três disciplinas por semestre. A cena 5, apresentada a seguir, explica essa decisão por parte da instituição:



Fui informada pela Coordenação do do Curso de Ciências Biológicas,
 Campus de São Vicente do Sul, que Tulipa cursaria um pequeno número de
 disciplinas, sendo estas escolhidas pela Coordenação, professora de
 educação especial e setor pedagógico. Nesse momento questionei como
 ficavam as escolhas da aluna e da família, bem como o processo de
 autonomia da estudante.

(Diário de Campo - 02/07/2019)

Descrição da figura: imagem de fundo branco, contendo na parte superior um retângulo branco em formato de um pedaço de papel. Nesse retângulo consta o seguinte texto centralizado: Trajetória vivida - cena 5: As (não) escolhas de Tulipa. O texto está na cor rosa. Nas laterais direita e esquerda do retângulo branco, há um retângulo marrom, em formato de fita adesiva. Abaixo do retângulo constam sete linhas pretas, com o seguinte texto: Fui informada pela Coordenação do Cursos de Ciências Biológicas, Campus de São Vicente do Sul, que Tulipa cursaria um pequeno número de

disciplinas, sendo estas escolhidas pela Coordenação, professora de educação especial e setor pedagógico. Nesse momento questionei como ficavam as escolhas da aluna e da família, bem como o processo de autonomia da estudante. (Diário de Campo - 02/07/2019)

Ainda no ano de 2017, já no segundo semestre, Tulipa cursou as disciplinas de Sociologia para a Educação, Embriologia e Histologia Humana e Prática Enquanto Componente Curricular II (PeCC II) sendo reprovada na disciplina de Embriologia e Histologia Humana. No que se refere ao acompanhamento da aprendizagem (ANEXO H), foram encontrados apenas dois documentos, sendo estes referentes aos componentes curriculares de Prática Enquanto Componente Curricular II e Embriologia e Histologia Humana.

Identifica-se diferenças nas percepções docentes sobre a estudante em relação ao semestre anterior. Observa-se que Tulipa passa a ter outras posturas frente à aprendizagem, mas também é possível perceber nuances nas práticas pedagógicas dos professores. Os documentos apresentam, novamente, dificuldades motoras, (que interferem na escrita, no deslocamento e na manipulação de objetos), na comunicação, porém, não se identifica a menção de outras habilidades necessárias para o processo de aprendizagem, como a compreensão leitora, a compreensão auditiva, a percepção visual, memória, atenção, concentração, entre outros.

Ao mencionarem as habilidades e potencialidades da aluna, os professores citam: ser prestativa, demonstrar interesse, dedicação, empolgação, atenção, entretanto, não falam da aprendizagem em si. Embora considere-se que o desejo de aprender esteja relacionado com os aspectos identificados pelos docentes, habilidades e potencialidades estão para além dessas características. O docente de Embriologia e Histologia Humana, cita que a aluna estava mais incluída na turma e o professor de PeCC II identifica a participação de Tulipa a partir do relato dos demais estudantes que realizam atividades em grupo com a mesma, e considera a relação com os colegas como elemento potencializador da aprendizagem:

[...] Com base no que foi descrito, considero que o (a) estudante Tulipa conseguiu desempenhar todas as atividades propostas na PeCC 2, bem como desenvolver um bom trabalho em equipe, o qual a auxiliou a ter um melhor relacionamento com os colegas de turma. Meus receios são em relação à aprendizagem de teorias e conceitos dos referenciais teóricos da área de Ensino e de Educação bem como dos assuntos específicos da Biologia. Acredito que nos próximos semestres a aluna possa vir também a desenvolver trabalhos individuais para poder avaliar seus

saberes pedagógicos e específicos e vir a pensar se for necessário, em adaptações para que possa vir a se tornar uma docente da área. Nesse semestre, em PeCC 2 a aluna atingiu média 8.1, considerada aprovada. Acredito que seja interessante a aluna trazer um notebook sempre para as aulas, pois seria uma forma de melhorarmos a escrita e trabalhar sua autonomia para construção de ideias e textos. (Avaliação descritiva de alunos com deficiência (PcDs) disciplina PeCC II - 2º semestre de 2017)

As interações produzidas no decorrer do semestre entre alunos e docentes, em uma relação pedagógica que se retroalimenta, permitem com que Tulipa apresente um melhor desempenho nas habilidades acadêmicas. Para Meirieu (1998, p. 157), “a centragem na relação pedagógica requer, sem dúvida, um regulador atento para que as trocas se efetuem na confiança e no respeito recíprocos”. Caso a relação pedagógica não exista, ou deixe de existir, o desejo pelo saber-fazer não é mais movido pelos estudantes.

Essas trocas na relação pedagógica são percebidas nos documentos referentes à aprendizagem de Hibisco. Assim como Tulipa, Hibisco apresenta dificuldades motoras interferindo na escrita e na manipulação de determinados objetos que servem de apoio à aprendizagem, no entanto, essa é a única dificuldade identificada. Além disso, os docentes apresentam como encontram alternativas como utilização de *software* (Física), assim como a disponibilização de materiais pelo *moodle* (Introdução à informática). Porém, essas alternativas beneficiam outros estudantes quando disponibilizadas para todos como uma prática pedagógica acessível (ZERBATO; MENDES, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015). Identifica-se ainda, a abertura de um dos docentes (Física) para o diálogo com o estudante, em que esse pode falar de suas necessidades para um docente disponível a escutá-lo.

Identifica-se que o IFFar possui uma gama de documentos elaborados a fim de orientar a prática docente e a avaliação dos estudantes durante seu percurso acadêmico, no entanto, é preciso repensar como esses documentos podem e devem ser operacionalizados servindo de instrumento de análise do percurso formativo dos estudantes e potencializador das relações pedagógicas afetando, diretamente, na construção do conhecimento.

7.4 O PROFISSIONAL DE APOIO/ CUIDADOR

Um dos serviços ofertados pelo IFFar, os quais os alunos citam, envolve a figura do profissional de apoio/cuidador. Essa figura surge nos documentos políticos como um dispositivo para a efetivação da inclusão escolar. Em 21 de março de 2016, a coordenação do curso de MSI solicitou à Direção Geral do Campus de São Vicente do Sul, através de Memorando, um acompanhante para Hibisco. No documento consta o seguinte texto:

Solicitamos à Vossa Senhoria a contratação de um profissional cuidador de pessoa com deficiência e/ou cuidador de idosos para desempenhar funções inerentes a profissão junto ao estudante **HIBISCO**, deficiente físico com significativo comprometimento, conforme atestado em anexo (Memorando nº 01/16 NAPNE)

O atestado citado no documento se refere ao laudo emitido por um Clínico Geral da Secretaria Municipal de Saúde do município de Mata. Neste atestado, consta a Classificação Internacional de Doenças (CID) G82.4, que se refere à Tetraplegia Espástica, um tipo de paralisia cerebral que afeta o controle dos movimentos do corpo, principalmente dos braços e pernas. Entende-se que o estudante necessita de um apoio específico à sua alimentação e locomoção, no entanto, questiona - se qual a necessidade de ser solicitado um cuidador de idosos no documento emitido pela coordenação do curso de MSI.

Com a entrada de Tulipa na instituição, em 05 de julho de 2017, a Coordenadoria de Ações Inclusivas solicitou, via memorando, para a Direção de Ensino, um profissional de apoio. No documento consta o seguinte texto:

Ao cumprimentá-lo cordialmente, venho informar a necessidade de contratação de uma profissional de apoio (Cuidadora) para a aluna do Curso de Ciências Biológicas, turno da noite, que possui diagnóstico de seqüela de lesão cerebral, cujas atividades motoras estão comprometidas. A aluna não possui autonomia para deslocar-se pelo Campus e alimentar-se no refeitório sem o auxílio de um terceiro, necessitando de uma cuidadora das 19 horas, para buscá-la no ônibus que vem de São Francisco de Assis e levá-la de volta ao transporte às 22 horas e 30 minutos, assim como auxiliá-la na alimentação e acompanhá-la no deslocamento pelo Campus durante esse período (MEMORANDO CAI)

Em uma breve retomada histórica sobre a inserção deste profissional nos documentos legais, identifica sua presença, sua atuação... como um serviço de

apoio no campo educacional, no que se refere, principalmente, à locomoção, higiene e alimentação.

Na LDB 9.394/96, o termo serviço de apoio especializado aparece como direcionado para “atender as peculiaridades da clientela da educação especial”. Ressalta-se que esse serviço é citado para alunos matriculados na rede regular de ensino, já que tem um papel para a efetivação do processo inclusivo.

No ano de 2001, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, há uma ampliação do termo serviço de apoio especializado para serviço de apoio pedagógico especializado. Dessa forma, este serviço passa a ser composto por

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p.02)

Nesse sentido, na Resolução CNE/CBE nº 2/2001, o serviço do profissional de apoio é mencionado pelo termo “outros apoios”, e se configura como um suporte para aprendizagem, locomoção e comunicação, definindo de forma mais clara a função antes apresentada na LDB 9.394/96.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considerou que as escolas devem “disponibilizar o monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.11). Nota-se a extinção serviço de apoio especializado ou serviço de apoio pedagógico especializado passando a instituir o monitor ou cuidador como aquele que tem por responsabilidade o cuidado dos alunos público-alvo da educação especial no que se refere à higiene, locomoção e alimentação, além de apontar outras necessidades sem defini-las, permitindo com que se produza diferentes interpretações sobre a função do profissional.

Em 2009, com a publicação da Resolução nº 4/ 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da educação especial, têm-se o profissional de apoio como profissional da educação. Nessa definição insere-se “outros profissionais da educação: tradutor

e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, o profissional de apoio é definido como “outro” profissional da educação, exercendo a mesma função descrita na PNEEPEI/2008, no entanto, se abre uma brecha para ampliação de função voltada para uma atuação pedagógica deste profissional quando a Resolução nº4/2009 apresenta no art. 10 que estes “atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009, p. 3). Fonseca (2016, p. 25) pondera que “essas ‘outras atividades’ não são especificadas, e esse fato dá margem para diferentes interpretações. Talvez este aspecto nos ajude a entender as múltiplas singularidades na atuação desse profissional nas diferentes escolas”.

Essas múltiplas interpretações levam a sistematização de uma Nota Técnica, publicada em 08 de setembro de 2010, que dispõe sobre Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 tenta detalhar a atuação do profissional de apoio definindo-a como:

[...] aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 01).

Este é o primeiro documento que utiliza a nomenclatura Profissional de apoio, também inclui auxiliares de educação infantil como profissionais de apoio, visto que esses também têm papel na segurança, cuidado e alimentação dos alunos público-alvo da educação especial.

Em 2012, é aprovada a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que passa a utilizar o termo acompanhante especializado para definir o aquele que dá suporte para a higiene, locomoção e alimentação, bem como a comunicação. Para a justificativa da necessidade desse profissional, a Lei Berenice Piana permite que a presença deste se dê quando a escola não atende às necessidades específicas dos alunos em situação de inclusão escolar.

Em 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência LBI - Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), visando a inclusão social. A referida Lei amplia o termo para profissional de apoio escolar, definindo-o como:

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, p.1).

Por profissões legalmente estabelecidas, considera-se aquelas regulamentadas e regidas por legislação própria. No caso do profissional de apoio, entende-se que esta profissão não é estabelecida, no entanto, a profissão docente é, cabendo ao professor as questões pedagógicas. Outro elemento importante a ser considerado é de que, em nenhum dos documentos cita-se a formação mínima desse profissional, condições de contratação ou regime de trabalho.

No IFFar, o profissional de apoio é contratado por serviço terceirizado. Entre os documentos analisados, o contrato deste profissional é administrado por uma empresa que presta serviços de escritório e apoio administrativo. Neste documento, consta a contratação de um profissional de apoio/cuidador, definindo como o “apoio que exerce auxílio em atividades de cultura, recreação e lazer para estudantes”.

O regime de contratação é de 44 horas semanais, com um salário de R\$2.533,25. O contrato tem duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais 60 meses. O documento não cita o trabalho direcionado ao apoio à higiene, locomoção e alimentação de alunos público-alvo da educação especial, bem como não menciona critérios de contratação do profissional de apoio, nem menciona a formação mínima desejada para o cargo.

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, a profissional de apoio contratada possuía Curso Técnico em Enfermagem, no entanto, realizava funções pedagógicas com os alunos atendidos, como citado na fala dos participantes da pesquisa.

*Tem a cuidadora. Ela me ajudava em tudo. Nos trabalhos e pra andar no IF.
(Tulipa)*

Aí foi o momento que a cuidadora teve que entrar para dentro da sala de aula para copiar para mim por causa que ela queria o meu caderno

completo. A L. copiava tudo e daí eu disse: “não, chega né”, aí eu meio que briguei (Hibisco).

As falas de Hibisco e de Tulipa “a cuidadora teve que entrar para dentro da sala de aula para copiar para mim” (Hibisco), e “tem a cuidadora. Ela me ajudava em tudo. Nos trabalhos e pra andar no IF” (Tulipa) apontam para um elemento observado em diversas redes de ensino: O profissional passa a exercer atividades de cunho pedagógico assumindo, por vezes, a responsabilidade da ação educacional sobre o processo inclusivo. Isso é observado por Jesus *et al.*(2018, p. 325) e destacado no trecho a seguir:

[...] muitas vezes, os “cuidadores” são subjetivados (pelas escolas) como os responsáveis pela escolarização desses alunos, situação que nos leva a perceber o quanto os gestores, os profissionais especializados, os coordenadores e os professores regentes de classe ainda precisam se considerar parte desse processo.

Em suma, a presença do profissional de apoio/cuidador no IFFar ocorre por meio de edital, com vínculo de contratação terceirizada, sem definir as funções e formação do profissional. Os educandos contam com o apoio desse profissional até mesmo quando não necessitam, como é o caso de Lírio e Girassol. O pedido pela presença deste surge por meio da coordenação do curso ou pela CAI (atualmente substituída pela CAA). Muitas vezes, este profissional exerce funções para além do apoio a higiene, locomoção, alimentação e comunicação, como mencionado nos documentos legais, ou seja, indo para a sala de aula, servindo como um recurso pedagógico (aquele que copia, que organiza o material e o estudante), e com um salário de R\$2.533,25 para um regime de 44 horas semanais, isto é, pouco mais de R\$ 14,00 a hora de trabalho, sendo também, responsáveis pela escolarização dos alunos.

7.5 AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Figura 14. A poda da árvore



Descrição da figura: Imagem de Girassol em seu estágio sobre a poda da árvore. Na imagem, ao fundo, há um campo verde com árvores. A frente, uma árvore apenas com galhos secos. Na lateral direita aparece metade do corpo da estudante, usando uma blusa de manga curta, com listras nas cores vermelho e branco.

Fonte: Arquivo pessoal – Estágio Final de Girassol

Este subcapítulo tem por propósito discutir as possibilidades de trabalho visualizadas pelos participantes da pesquisa a partir da formação em andamento e como eles se percebem no mundo do trabalho. Os quatro alunos falaram sobre suas esperanças sobre um emprego no futuro, Lírio e Tulipa desejam continuar com os estudos.

Vou continuar estudando e trabalhar. Quero fazer música. Vai ser difícil passar na prova (Lírio).

Eu, no meu futuro, pretendo trabalhar em um emprego em qualquer cidade. Mas para onde Deus me encaminhar tá bom. E para eu nunca estar parada, pretendo estudar de dia e trabalhar a noite. Mas pode ser qualquer outro emprego (Tulipa).

A palavra trabalho tem origem do latim *tripalium*, um instrumento “feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los” (ALBORNOZ, 1994, p.10). Por um longo período da história, o trabalho esteve associado ao sacrifício, e somente a partir do século XIII, com o Renascimento, é

que a Igreja passou a considerar o trabalho como um dom de Deus, ao mesmo tempo que incentivava o trabalho manual e enfatizava a importância do trabalho intelectual. O trabalho passou a ser visto como uma realização pessoal e de contribuição para a sociedade.

Já na concepção burguesa, a partir do século XV, o trabalho foi se construindo mediante um processo que o reduz a um objeto ou mercadoria, igualando o trabalho à ocupação, emprego, tarefa dentro de um mercado de trabalho. No século XX, o trabalho ganhou ainda mais importância com a criação do movimento operário e o surgimento do socialismo e do comunismo. É nesse período que os trabalhadores passam a ser vistos como um grupo social com direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Nesse período, existiam duas classes: a classe operária e a classe erudita. Frigotto (2018, p. 22) menciona que:

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade de trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas[...]
Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimentos que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento[...]

Com o período da Revolução Industrial, a máquina se torna o protagonista da história, seu palco são as fábricas e os atores são os operários que executam suas tarefas com perfeição e em grande quantidade. A sociedade industrial precisou regulamentar as relações de trabalho para se manter. Gomez (2012) assume que a história do capitalismo transforma o trabalhador em força de trabalho e o assalariamento como condição de reprodução do trabalho. Também é nesse período que as lutas de classes acontecem em razão do acúmulo do capital e da apropriação da mais-valia.

O trabalho passa a ocupar lugar central na vida dos sujeitos e a sociedade industrial controla a vida dos trabalhadores. Com a queda do Capitalismo, na década de 70, o mundo passa a transformar suas relações de trabalho.

Sobre os dias atuais, Frigotto (2018, p. 23) considera que:

O trabalho é compreendido não como uma única fonte de produção de valor que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. Por isso, é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular a riqueza e, portanto, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornar-se patrões.

Sobre o trabalho, os Institutos Federais surgiram para abordar conhecimentos associados às tecnologias que se utiliza no processo de produção, visando, assim, formar sujeitos a nível social e profissional dessas tecnologias para ocuparem espaços específicos na divisão social e técnica do trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). No entanto, a educação tecnológica assume um papel de politécnica. Para Saviani (2003, p.40), politécnica assume a seguinte característica:

[...] Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

O trabalho não se separa das necessidades dos sujeitos, assim como se constitui como um direito do ser humano. O trabalho também possibilita a transformação, criação e recriação de modos de vida.

Lírio sempre demonstrou interesse em cursar música, e durante os atendimentos dizia que seu desejo era morar na cidade grande e dar um futuro melhor para sua família. Em seu discurso, fala das dificuldades de buscar outro curso, em níveis mais elevados de ensino. Entre os anos de 2019 a 2022, Lírio cursou o Ensino Médio Integrado em Agropecuária. No ano de 2022, Lírio iniciou seus estudos no Ensino Técnico Subsequente no IFFar em Zootecnia, encontrando nesse espaço a possibilidade de avançar em seus estudos. Lírio vê no trabalho possibilidades de melhoria das condições sociais de sua família que vive no interior do município de Mata.

Tulipa anuncia o mesmo desejo de manter os estudos enquanto trabalha, no entanto, a estudante não vê possibilidades em sua área de formação, aceitando qualquer emprego. A estudante ainda não possui experiências de trabalho. Sua única experiência esteve vinculada a ser monitora de uma disciplina no Curso de Licenciatura em Química no IFFar, a convite de sua professora do componente

curricular Psicologia da Educação. No parecer pedagógico da referida docente, ela menciona seu convite à discente:

Convidei Tulipa para ser monitora da disciplina de Psicologia da Educação, que será ofertada no 2º semestre de 2020, para a turma de Licenciatura em Química. Acredito que será importante para que ela consolide os conhecimentos construídos nesse semestre e desenvolva ainda mais habilidades de leitura, escrita e oralidade (Parecer Descritivo Psicologia da Educação - 1º semestre/2020).

Assim como Lírio e Tulipa, Hibisco e Girassol também buscam oportunidades de trabalho. Ambos tiveram alguma experiência, Girassol, em uma Cooperativa na Cidade de São Vicente e em loja e supermercado na cidade de Santa Maria. Hibisco foi bolsista, no próprio IFFar, em sua área de formação.

As experiências trabalhistas de Girassol estão vinculadas à Lei nº. 8.213/1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Na referida Lei, o artigo 93 apresenta o que se conhece atualmente como Lei de Cotas:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

(BRASIL, 1991)

Contextualizando socialmente, a promulgação desta lei se deu após duas décadas de ditadura militar, marcando a redemocratização do país e a busca por direitos sociais. Assim, o artigo 93 da Lei nº 8.213/1991 expressa movimentos de igualdades sociais e expõe a ideia de ações afirmativas. Leme (2015, p. 4) afirma que:

ação afirmativa consiste em uma ação de natureza compensatória que procura corrigir uma situação de discriminação e desigualdade inflingida a certos grupos no passado ou no presente, através de valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante determinado período.

Ao anunciar que um empregador tem a obrigação de reservar vagas para pessoas com deficiência, o Estado reconhece a necessidade de pensar em políticas de inclusão, de forma a garantir a todos o acesso ao mercado de trabalho. Vale

ressaltar que, embora haja uma Lei específica, nem sempre as pessoas conseguem espaço no mercado de trabalho, ou então ocorre o que Girassol apresenta em sua narrativa:

Depois do curso eu espero que eu consiga trabalhar o dia inteiro, porque está difícil ter emprego. Trabalhar dentro da minha área e ganhar um pouco mais. Porque hoje, o dinheiro que eu ganho, por exemplo, eu quero ir lá para a minha dinda agora e eu fui olhar ontem a minha conta, eu tenho só R\$100,00 na minha conta, não tenho mais dinheiro. Eu ganho na Cooperativa só R\$350,00, mas só com isso, para ajudar a mãe dentro de casa, mesmo que seja com pouco, é pouco dinheiro para mim, para eu fazer o meu lazer, as minhas coisas que eu gosto [...]

Girassol fala de uma questão social do Brasil. Atualmente, o salário-mínimo é de R\$1.212,00. O salário de Girassol, para meio turno, equivale a menos de 30% do salário mínimo. Nesse cenário, observa-se que há uma produção de discursos que atravessam a questão da deficiência e constituem sentidos sobre os modos como se pensa a deficiência nos dias de hoje. Ou seja, ainda se olha para esses sujeitos com as lentes de caridade. A estudante aponta que ganha pouco para contribuir com sua família (e aqui podemos pensar em alimentação, saúde, moradia, entre outros) e ainda sobrar para seu lazer, aspectos básicos da sobrevivência humana, fora os que não foram citados como vestuário, transporte... questiona-se com que condições uma pessoa que recebe um salário de R\$350,00 sobrevive? E se Girassol não tivesse o apoio familiar? Antunes (2001, p.24) alerta que

Quando se visualiza e se desenha o mundo do trabalho hoje, aflora o seu traço destrutivo; o ser social que trabalha vivencia seu cotidiano entre a violência do trabalho, a violência da precarização e a violência ainda maior do desemprego.

Girassol menciona que “*está difícil ter emprego*”. Este cenário se desenha com maior intensidade nos dias atuais, principalmente com a Pandemia enfrentada ainda hoje e seus efeitos em todas as áreas da vida. Mas ainda restam sonhos...

Eu sempre sonhei em ter a minha casinha, eu sonhava muito, desde criança eu dizia para a mãe que eu queria ter minha casinha de madeira, bem pequeninha, para eu fazer a minha independência. Agora durante a pandemia eu e a mãe estávamos conversando e eu disse para ela que um dos futuros que eu quero fazer é ir morar sozinha. Porque aqui no apartamento, sozinha, eu não consigo ficar. Eu não me sinto segura aqui em cima, então um dos meus sonhos é conseguir um emprego que eu consiga me manter, porque com o dinheiro da Cooperativa para mim não dá. É muito pouco para manter uma cachorra que eu tenho e mais para eu fazer o que eu quero é muito pouco. Então meu futuro agora é fazer essas coisas, criar minha independência, pois mãe não é pro resto da vida e eu

não quero ficar o resto da vida debaixo do teto da mãe, daí minha mãe morre e eu vou fazer o que? Vou chorar porque ela morreu e eu fiquei sem fazer minha independência, e daí eu me enfio onde? (Girassol)

Destaca-se que a pessoa com deficiência tem direito ao Benefício de Prestação Continuada - BPC, um benefício da Assistência Social garantido desde a Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei nº 8.742/1993, Lei Orgânica da Assistência Social. Na referida lei é prevista a transferência de renda como um direito social destinado às pessoas com deficiência e aos idosos incapazes de exercer atividades laborais e cujas famílias possuem renda per capita inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo.

Até recentemente, ao ingressar no mercado de trabalho formal, esse direito era extinguido, o que fazia com que muitos beneficiários permanecessem em suas casas. Hoje, o beneficiário fica sem o benefício enquanto exerce atividades laborais formais, mas o garante novamente, caso perca seu emprego. Embora haja tal possibilidade, Girassol percebe as possibilidades que o trabalho lhe oferece, como a independência.

Defende-se que essa ideia de independência esteja relacionada com o processo de escolarização e com as possibilidades que a educação oferece. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, a frequência na escola regular foi determinante para a superação de barreiras e na busca pelo mercado do trabalho, pois é na escola que há a oportunidade de participação social de apropriação do conhecimento formal, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos, entre eles, o trabalhista. Tal fato pode ser observado na fala de Hibisco:

A princípio trabalhar, de conseguir um bom emprego e já me adequar ao mercado de trabalho. Eu sei que pode ser complicado mas, vai ser complicado, não vai ser fácil, mas na vida nunca... nada vem de graça, eu sempre vou tentar tirar de letra sabe, Manu. Como é que vou te dizer? Meu pensamento sempre foi ter um ensino bom, uma graduação boa, para mostrar o meu currículo, que eu sou capaz, independente da minha condição física. Eu sempre tive esse pensamento, de me qualificar para poder chegar na frente de um chefe em uma entrevista de emprego e mostrar, por mais que... eu sei da dificuldade que eu sei que tem, que hoje não é muita, mas tem umas vagas que são obrigatórias, vai ter, mas eu sempre quis mostrar meu potencial pra não depender de ninguém (Hibisco)

É possível observar no discurso de Hibisco: *“meu pensamento sempre foi ter um ensino bom, uma graduação boa, para mostrar o meu currículo, que eu sou capaz, independente da minha condição física”*, que a partir do acesso à escola,

entre elas o IFFar, que proporciona uma educação técnica e tecnológica, ele luta por interesses e direitos, nesse caso, o direito ao trabalho, como uma superação de barreira. Nas palavras de Maturana (1998), “todo ato de conhecer faz surgir um mundo”, e entre os diferentes conhecimentos possíveis, o conhecimento formal, oferecido pela escola regular, possibilita a construção de uma realidade para cada sujeito que se autoproduz numa relação circular e recursiva com essa realidade.

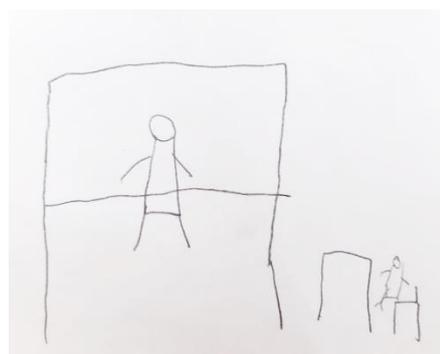
Para finalizar as discussões deste capítulo, retoma-se o que nele foi discutido. As relações de trabalho perpassam a história da humanidade com diferentes perspectivas criadas a partir do momento histórico vivido pela sociedade. As lutas de classes são resultados de uma sociedade dividida em classes sociais, com relações de produção que privilegiam determinados grupos em detrimento a outros. Nesse sentido, pessoas excluídas socialmente também são excluídas do mundo do trabalho. Embora haja políticas públicas que visam a garantia do processo formativo e de inserção no mercado de trabalho, ainda existem muitas dificuldades e entraves. Os quatro sujeitos da pesquisa mencionam as dificuldades que encontram ou irão encontrar para conquistar um emprego.

Questiona-se a criação de estratégias para que essas dificuldades ou barreiras possam ser eliminadas, garantindo condições de acessibilidade, salário e garantia de todos os direitos trabalhistas. Por fim, defende-se que as condições de acesso ao conhecimento, oferecidas pela escola regular, e as possibilidades de atingir níveis mais elevados de conhecimento possibilitem o desejo pela autonomia dos sujeitos, entre eles, o acesso ao mundo do trabalho como uma forma de superação de barreiras.

8. O PAPEL DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

[...]conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis e a realidade assim como nossa identidade transitória são companheiros de uma dança construtivista.
Francisco Varela

Figura 15. Eu no IFFar



Descrição da figura: Imagem de um desenho feito pelo estudante Lírio. O fundo está em tom cinza claro. A esquerda, um desenho de um retângulo, com duas linhas verticais nas laterais. Ao centro do retângulo, o desenho de uma pessoa, representando um professor na frente do quadro. No lado direito inferior, um desenho composto de três linhas formando uma mesa. Outras três linhas formam uma cadeira, e nela está um desenho de uma pessoa, representando um aluno.

Fonte: Acervo Pessoal – Desenho produzido por Lírio

O que se espera de um aluno? Que construa todos os conhecimentos referentes a área de formação? O que precisa saber e *savoir-faire* (saber-fazer)? Qual é o conceito de aprender? A figura 15, desenhada e explicada por Lírio, representa um momento na sala de aula com a professora frente ao quadro branco, explicando o conteúdo que ele deve aprender.

Conhecemos porque estamos vivos. Um dos principais fundamentos da teoria da biologia do conhecer é expresso por Maturana (2014, p. 48) através da concepção de que “conhecer é viver, e viver é conhecer”. Maturana (2009) também relaciona a biologia do conhecer com a biologia da educação, a qual o autor defende a ideia de que “somos seres determinados em nossa estrutura”. Isso quer dizer que

somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2009, p. 27).

De forma a se tornar possível compreender o processo constitutivo do ser vivo, torna-se necessário deixar claro os conceitos de estrutura e organização, propostos por Maturana e Varela (2001). Por organização, os autores compreendem as relações que ocorrem entre determinados componentes que permitem reconhecer algo como pertencente a uma classe específica. Portanto, se a organização de algo muda, ele deixa de pertencer à essa classe.

Por estrutura, Maturana e Varela (2001) denominam os componentes e relações que constituem uma unidade, configurando sua organização. A estrutura, ao contrário da organização, se modifica constantemente, mas mantém o ser vivo na mesma classe.

Na verdade, em sistemas dinâmicos, como os sistemas vivos, a estrutura está variando continuamente. Vocês estão variando de estrutura agora. Quando eu me movo, eu mudo minha estrutura, porque a estrutura é tanto seus componentes quanto as relações entre eles. Felizmente, eu posso mudar de estrutura sem perder minha organização. Enquanto eu puder fazer isso, ou enquanto isso acontecer comigo, estou vivo [...] (MATURANA, 2014, p. 68)

Nesse sentido, “o que caracteriza o ser vivo é a sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 55). Girassol, Hibisco, Tulipa e Lírio pertencem à mesma organização (seres humanos, estudantes do IFFar), porém, possuem estruturas diferentes, que se modificam continuamente de formas distintas.

A noção de autopoiese está vinculada ao processo de produção de si mesmo, que ocorre de maneira contínua ao operar no processo de viver e “[...]implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo” (PELLANDA, 2009, p. 24).

Isso quer dizer que as experiências são resultado das relações que os seres vivos têm com o meio. Contudo, o fechamento do sistema é condição para a autonomia dos sistemas autopoieticos. Sendo autônomos, implica a construção de

um mundo que emerge junto à ação do sujeito. E por ser um sistema fechado, não podemos controlar, nem prever, as modificações causadas pelas perturbações.

Assim, entende-se que as experiências que vivemos são resultados das relações através da convivência com o outro. Um dos pontos nevrálgicos da biologia do conhecer seja, talvez, a possibilidade de aceitarmos que “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 2009, p. 29). Isso significa que por sermos seres determinados em nossa estrutura, devemos reconhecer que mudamos nossos processos internos a partir das interações com o meio, ou seja,

[...] a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com a sequência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte [...] (MATURANA, 2009, p. 28)

Dessa forma, aprendemos desde o nascimento até nossa morte, em constantes interações com o meio. Não é possível prever o que irá acontecer com a estrutura dos organismos frente às mesmas perturbações. Em uma sala de aula, por exemplo, temos organismos (seres vivos, classificados como seres humanos) com estruturas que se diferenciam, e vivenciando perturbações do meio (em interações recorrentes) não podemos prever que todos serão modificados estruturalmente da mesma maneira, embora o professor esteja utilizando o mesmo recurso metodológico e o mesmo conteúdo para todos. O meio apenas pode desencadear mudanças nas estruturas, mas não pode determiná-las (MATURANA, 2014). Essas modificações serão determinadas a partir do próprio organismo do sujeito por meio de sua história e experiências pregressas. As modificações alteram as condições existenciais dos sistemas, levando a níveis mais complexos de auto organização. Isso permite inferir que as transformações são espontâneas e que se dão na convivência.

Então, na interação entre um sistema vivo e seu meio, embora o que aconteça no sistema esteja determinado por sua estrutura, e o que aconteça no meio esteja determinado pela estrutura do meio, é a coincidência desses dois fatores que seleciona que mudança de estado ocorrerão. O meio seleciona a mudança estrutural no organismo, e o organismo, através de sua ação, seleciona a mudança estrutural no meio (MATURANA, 2014, p. 72)

Assim, entende-se que conhecer é um processo contínuo, e que aprender/conhecer é complexo e está relacionado com nossas experiências, pois

[...] não existe conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito do conhecimento emerge juntamente com o seu conhecer. Nessa ótica, não pode haver um conhecimento formal que possa ser pensado independentemente do fenômeno vivido do conhecer/viver (PELLANDA, 2009, p. 39)

Entende-se que aprendizagem requer experiências, exige o vivido. “Conhecer é um processo vivo e funcional de afecções e de aprendizagens para viver. Esse universo é autoprodutor no processo de auto-organização e autorreferência dos sistemas vivos” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 32).

Sobre o aprender, Hibisco considera que estar em uma Instituição Federal contribui no processo.

O fato de tu estar numa Instituição Federal, desde o início, tu já sente que tu tem benefício em relação a outra instituição, então por mais que seja puxado, a gente vê coisa nova, a gente aprende sabe, ainda mais em questão de tecnologia, computadores, como é a minha área, tu já entra no primeiro dia vamos dizer aprendendo. Sempre coisas novas, sempre o melhor possível, e assim sempre foi muito bom (Hibisco)

Para Lírio, se aprende quando se sabe fazer:

Na aula do professor de suíno eu aprendi coisas que eu nunca tinha visto, foi legal, ele dava bastante aula prática. Eu aprendo mais. O cheiro dos porcos não era legal, mas o resto a gente acostuma. Aprendi a quantia de ração que tem que dar pra eles... um montão de coisas...(Lírio)

Portanto, aprender envolve o devir-consciente, envolve um saber algo e um saber fazer. Aprende-se no trabalho atento (Kastrup, 2008) e é nesse devir que as relações possuem efeitos. Nessas transformações estruturais de um sistema de auto organização, Tulipa aponta elementos que são de sua própria dinâmica enquanto sistema relacionados com o meio através das interações mútuas, pois relata que “aprendia nas tardes que eu ia para lá (IFFar) [...]Eu adorava sair pelo pátio e de encontrar com as pessoas” (Tulipa).

Ao anunciar que aprendia quando estava no IFFar, e quando saia pelos corredores encontrando pessoas, Tulipa reforça a defesa de Maturana acerca da congruência entre organismo e meio; sendo que essa congruência torna-se resultado da história pessoal. Isso se deve ao “fato de o organismo ser determinado estruturalmente e, por consequência, na interação do organismo com o meio, é o

organismo que decide qual a configuração do meio que vai disparar internamente, e não o contrário” (PELLANDA, 2009, p. 48).

Essas interações mútuas, Maturana nomeia como acoplamento estrutural, ou seja, “a dinâmica de mudança estrutural congruente do ser vivo e do meio que surge e se conserva com seu viver e a relação de congruência operacional dinâmica num presente cambiante que é resultado dela” (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 174). Portanto, envolve um processo de interação entre sujeito e meio, no qual emerge um novo sujeito e uma nova realidade.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem é determinada por nossa estrutura enquanto sistema perturbado pelas interações com o meio. A perturbação reverbera uma modificação nas estruturas do sujeito, complexificando o próprio funcionamento do sujeito/sistema. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, Pellanda (2009, p. 48) pondera que

[...] não podemos pretender, como educadores, ser transmissores do conhecimento e imaginar que os nossos alunos entendam tudo o que é dito exatamente como estamos dizendo. Há todo um processo de mobilização interna disparado pelo que dizemos que depende da percepção de cada um, o que, por sua vez, depende da história de acoplamento estrutural de cada ser humano.

Dessa forma, parte-se da premissa de que nenhum ser vivo pode ter seu desenvolvimento determinado, pois a educação e cultura são elementos importantes para romper o determinismo biológico. Da tese defendida de que a relação pedagógica, que se estabelece no contexto escolar durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, configura as trajetórias de escolarização e, conseqüentemente, os espaços que estes alunos podem ocupar - seja a nível acadêmico ou profissional - argumenta-se que a relação pedagógica apresenta uma possibilidade de romper com o que é posto na formação dos sujeitos devido a uma história construída socialmente.

Larrosa (2019) sugere uma relação entre as formas de nomear e formas de ver os sujeitos e as coisas. Entende-se que essa reflexão do autor está relacionada com o “laudo do olhar” (LIMA; VIEIRA, 2018), sobre os efeitos das palavras que usamos. O autor também discorre sobre a sala de aula como uma cápsula temporal, ou seja, a sala de aula como um espaço e um tempo circunscrito no presente.

[...] entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universidade. (LARROSA, 2019, p. 26)

É no presente que a escola acontece, não é preciso o questionamento do que será o aluno no depois, no amanhã. É o hoje que conduz a sala de aula e a escola na busca pelo conhecer. No entanto, observa-se que nas reuniões de colegiado do curso de Ciências Biológicas emerge outros discursos, como o descrito na Memória da Reunião sobre o processo de ensino e aprendizagem da aluna Tulipa:

A questão que emerge nas reuniões do Colegiado de Curso refere-se à formação possível para essa estudante, pois dentre o corpo docente, segundo E., é praticamente unânime a compreensão de que ela não apresenta as condições básicas para atuar como docente (Mensagens Pessoais⁵²).

No IF, eu já tinha reprovado... quando tu entrou já era minha terceira reprovação. Os professores já tinham me rodado várias vezes, inclusive uma das reprovações foi uma reclamação do... Acho que foi do A. que disse: “Eu não sei mais o que eu faço pra ensinar essa menina. Não tem mais o que eu faça, que eu consiga fazer pra ensinar ela” (Girassol).

Os excertos acima dizem muito sobre uma relação pedagógica de apostas pessoais, como uma espécie de contrato entre aluno e professor, envolvendo o processo formativo e o conhecer como uma ação pedagógica sempre carregada de expectativas, por isso, no espaço escolar, as interações produzidas, a partir de interações recorrentes e recursivas, produzem perturbações no sujeito e no meio. Essas perturbações conduzem ao desencadeamento de novas dinâmicas internas de reorganização do sujeito, que são definidas apenas por suas estruturas. Este processo é contínuo e é refletido pelo próprio indivíduo.

Girassol revela o que Pellanda (2009) entende como sofrimento do aluno na escola, a qual ausenta de suas práticas a ideia fundante de cognição como um fenômeno biológico e inerente ao viver. Pellanda (2009) percebe que as escolas estão preocupadas com ações formalistas, sem incluir a necessidade de auto-organização dos sujeitos. A escola deveria ter como papel o favorecimento das relações sociais produtoras, tendo como principal elemento a conversação e a amorosidade.

⁵² Memória da Reunião sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da aluna Tulipa, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus São Vicente do Sul, realizada em 20 de agosto de 2019. Recebida por e-mail. Remetente: Reitoria do IFFar.

Conversações, para Maturana (2009), são partes integrantes da construção do conhecimento. Amorosidade, ou amor, é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2009, p. 67)

Outro professor também reclamou bastante, foi quando chamaram a mãe, foi o professor E. eu dizia que ele não ia com a minha cara. Eu dizia pra mãe: “aquele professor lá, eu peguei ele de novo, mas ele não vai com a minha cara”. E a mãe: “tu não diz isso pra ele minha filha. Que daí ele vai achar onde pegar no teu pé”. (Girassol)

Tem professores que são ótimos, mas tem outros professores que tem que estar em cima, tem que tá cobrando (por seus direitos). Tem professores que são ótimos, mas tem outros que foi complicado. Mas é individual de cada professor, a instituição, de uma maneira geral, sempre tentou me atender da melhor forma possível, é individual, não é nada contra a instituição. É que a instituição às vezes tem falhas, como qualquer colégio. (Hibisco)

Girassol e Hibisco falam sobre a relação pedagógica estabelecida no contexto do IFFar e sobre as dificuldades encontradas nessas relações. Se viver e conhecer são inseparáveis, o acoplamento estrutural ocorre a todo momento, modificando a estrutura do sujeito a partir da interação com o seu meio. Pensar sobre as relações pedagógicas e os elementos que compõem esta relação se torna um dos objetivos da pesquisa. É a partir da compreensão de que a maneira como a relação pedagógica se estabelece com o sujeito que se define um caminho a ser percorrido pelo mesmo.

Certamente, quando um professor e um estudante têm uma história de interações, a conduta adequada do estudante revelará uma coerência no domínio de interações com o professor. Se tal coerência é interrompida em algum instante, então o estudante não terá uma conduta adequada aos olhos do professor. Mas o professor e o estudante selecionam, um no outro, caminho de modificações estruturais enquanto eles mantêm a relação (MATURANA, 2014, p. 76-77).

Ao encontro desse pensamento, Maturana discorre sobre o observador e o observar, pois “tudo o que é dito é dito por um observador a outro observador que pode ser ele ou ela mesma. O observador é um ser humano que distingue o que distingue como se o distinguido existisse com independência de seu ato de distinção”. (MATURANA, 2009, p. 169).

Pensando nas possibilidades de construção de um outro lugar de escuta e de relação com os sujeitos público-alvo da educação especial, na tentativa do rompimento de determinados percursos predestinados a eles, compreende-se que o

contexto define o tipo de acoplamento estrutural que estabelecemos, ou seja, produz significados nas relações estabelecidas, e o observador tem um papel importante nessas construções. Assim, existimos como observadores na linguagem, e as distinções são operações que ocorrem pela linguagem (Maturana, 2014). Portanto, somos conhecedores ao observar e refletimos sobre o que nos acontece.

No contexto escolar/acadêmico, o acoplamento estrutural ocorre através do sistema de interações que é produzido entre os sujeitos escolares, na condição de presença de interações recorrentes e recursivas. A partir dessa condição, ocorrem as perturbações mútuas entre os sujeitos, desencadeando novas dinâmicas internas de reorganização dos indivíduos, aos quais são determinadas pela estrutura de cada um.

[...] podemos considerar as práticas educativas como processos auto-organizativos e, portanto, processos que implicam abordagens de conteúdos que não os essencializem e onde esteja presente a consciência de que o que realmente conta são as aprendizagens, entendidas aqui como adaptação complexa à realidade (PELLANDA, 2009, p. 49)

As perturbações conduzem às aprendizagens, e estas estão relacionadas diretamente ao processo de viver. Sendo assim, conhecer é atuar em um mundo o qual é construído de acordo com nossas disposições internas. Podemos dizer que operamos em uma clausura operacional ou, de maneira circular, em nossa organização, ou seja, a “identidade está especificada por uma rede de processos dinâmicos, cujos efeitos não saem dessa rede” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 101). Dessa forma, somos sistemas biológicos fechados, ou seja, as mudanças estruturais são determinadas pela própria estrutura, e estas se modificam de forma simultânea e contínua, a si mesmo, aos demais sistemas e ao meio (MATURANA e VARELA, 2001).

A partir desses conceitos propostos por Maturana e por Maturana e Varela, Pellanda (2009) dialoga sobre a concepção de inteligência na perspectiva da Biologia do Conhecimento

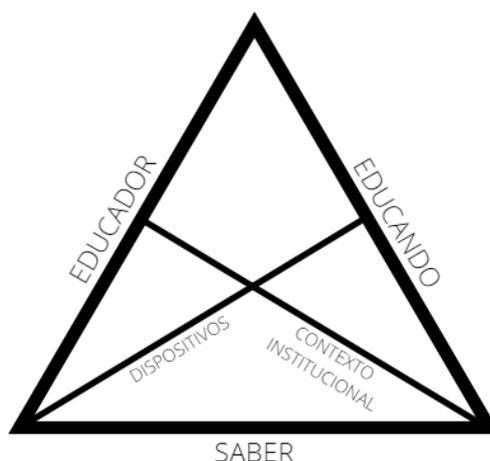
A inteligência se expressaria na capacidade que um de nós tem de alterar a conduta de acordo com as necessidades do meio sempre em mudança. Algumas pessoas são mais flexíveis nessa mudança, e outras, mais rígidas. A flexibilidade para viver no fluxo cria mais condições de aprendizagens mais efetivas e sutis que levariam a uma maior autonomia, ou seja, autonomia no sentido de maiores condições de controlar a própria vida. Fica clara, então, a ideia que para Maturana a inteligência não é uma propriedade que alguém carrega consigo, mas trata-se, antes de tudo da

relação que temos com nós mesmos e com os outros. A inteligência emerge das relações sociais. (PELLANDA, 2009, p. 75)

Para Maturana, aprender está diretamente relacionado com as relações com o outro. Para Meirieu (1998), a aprendizagem requer três dimensões: educando, educador, objeto a ser aprendido e a ser ensinado. Neste triângulo pedagógico, que envolve professor, aluno e conhecimento, Meirieu (1998) considera que a relação dos elementos se estabelece pelos lados e não pelos vértices do triângulo. Essa articulação entre as três dimensões é sempre mediada pela realidade e pelo desejo.

Nesta pesquisa, propõem-se outras dimensões que também falam dos caminhos e das escolhas possíveis em uma relação pedagógica: o contexto institucional e os dispositivos implementados nesse contexto. Entende-se que essas duas dimensões se fazem transversais ao triângulo pedagógico e à relação envolvida na aprendizagem (Figura 16).

Figura 16. Triângulo pedagógico e suas transversais



Descrição da figura: Figura de um triângulo, com palavras escritas sobre seus lados. No lado esquerdo, está escrito educador. No lado direito, está escrito: educando. No lado inferior está escrito: saber. Dentro do triângulo há duas transversais ligadas do centro das laterais direita e esquerda até os vértices inferiores. Nas transversais estão as palavras: dispositivos e contexto institucional.

FONTE: Desenvolvida pela própria autora com base nos pressupostos teóricos de Meirieu (1998)

Considera-se que essas dimensões afetam, porém, não determinam os sistemas. Acredita-se no ambiente rico de estímulos e desafiadores, de forma que o projeto educativo possa causar perturbações recorrentes a fim de desencadear

mudanças estruturais nos sujeitos e no meio, visto que aprender se dá nas relações sociais, acontece no fluir do viver, pois “viver é sempre ação efetiva que implica em construção de conhecimento/realidade/sujeito. Essa construção é resultado da experiência do sujeito em seu acoplamento com o meio de forma dinâmica e criadora” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 38)

Neste viés, Meirieu (1998) destaca que o ponto de partida para a relação pedagógica é o desejo de saber e a vontade de aprender. Esse desejo é suscitado a partir da intervenção do professor através do que o autor chama de enigma.

Se partirmos da ideia que conhecer é viver, proposta por Maturana e Varela (2001), podemos relacionar o conceito de enigma como um objeto a ser conhecido, no qual se instiga a curiosidade a partir daquilo que já faz parte do cotidiano do aluno. Ou seja, se perturba o sujeito de forma que a curiosidade, o segredo posto pelo enigma, possibilite mudança estrutural. Mudança essa que não se estabelece a priori.

As interações que desencadeiam nele (ser vivo) mudanças estruturais compatíveis com essa conservação serão perturbadoras. Do contrário, serão interações destrutivas. A contínua mudança estrutural dos seres vivos com conservação de sua autopoiese acontece a cada instante, incessantemente e de muitas maneiras simultâneas. É o palpitar da vida (MATURANA; VARELA, 2001, p. 114).

Nesse “palpitar da vida”, no qual sujeitos vão se modificando estruturalmente a partir das interações, a relação pedagógica também envolve fenômenos afetivos. Diante disso, as interações, para que sejam recorrentes, precisam de uma emoção. Maturana (2009, p. 67) se refere ao amor como uma emoção definida no processo de “aceitação do outro ou de algo como legítimo outro na convivência”. Sobre o que ressalta Maturana, Graciano e Magro (2014, 27) mencionam considerar que “a emoção é a disposição corporal para o agir”. Portanto, é o amor que abre espaço para as interações recorrentes com o outro. E nesse espaço é preciso restaurar, constantemente, o triângulo pedagógico (MEIRIEU, 1998) e suas transversais, de forma a manter o desejo nas práticas pedagógicas, permitindo que as ações se desenvolvam no cotidiano.

De acordo com Meirieu (1998), entre as tarefas do professor, está o incentivo do desejo pelo aprender. Esse desejo é essencial e “o que mobiliza um aluno, o que introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer”

(MEIRIEU, 1998, p. 86), porém, o autor também entende que não é possível termos o domínio sobre o outro, nem o controle de suas vontades. Com este olhar, entende-se que, “não se pode, portanto, nem propor algum saber sem levar em conta o desejo, nem sacrificar o desejo para submeter a ele todo saber” (MEIRIEU, 1998, p. 88).

Nessa mesma perspectiva, Maturana considera que, por sermos seres autopoiéticos determinados estruturalmente, tudo o que nos acontece não pode ser determinado a priori, pois “nada externo a um sistema vivo pode especificar nele ou nela o que lhe ocorre” (MATURANA, 2014, p. 135).

É preciso conhecer o aluno, saber dos desejos existentes, mesmo que estes sejam superficiais; e a partir destes é possível abrir caminhos para a construção de novos desejos. Por isso, é necessário criar *condições para sua emergência*. É preciso conhecimentos existentes, mas nem tão conhecidos, a ponto de fazer com que o aluno busque desvendar segredos.

A necessidade do conhecido é para fazer com que o sujeito busque apoio nos conhecimentos anteriores a fim de elaborar novas aprendizagens. Já o desconhecido tem como função a manutenção do desejo mobilizando a vontade pelo aprender. Ou como anuncia Meirieu (1998, p. 92)

[...] é preciso “dizer muito e não o bastante”, é preciso levantar uma ponta do véu, mas apenas uma ponta para não desmobilizar o sujeito. É preciso [...] colocá-lo em uma “situação-problema” acessível e ao mesmo tempo difícil, que ele possa dominar aos poucos, sem explorá-la de uma só vez, nem dispor da solução antecipadamente.

No relato de Girassol é possível identificar dificuldades no processo de aprendizagem quando a relação pedagógica é afetada pelo sofrimento docente frente a tarefa de ensinar a todos:

Um dia que a gente sentou pra conversar que foi um dos dias que eu fui mal na prova dele, que ele te chamou, lembra, aquela vez? A gente sentou pra conversar porque eu fui mal na prova dele, ele me olhou e bem assim pra mim: “Eu não sei o que eu faço contigo”. Daí eu disse pra ele: “Mas porque que tu não sabe o que tu faz comigo?” E ele bem assim pra mim: “Porque o IF me larga essas crianças com necessidades especiais e eu não sei como ensinar. Eu não tenho curso pra isso. Por que tu veio estudar aqui?”. Eu olhei pra ele e disse assim: “Vai lá perguntar pra direção e daí tu pergunta pra Manoela o que que tu faz”. Pedi que me dissesse a minha nota, e ele bem assim: “Tu tirou só dois na prova”. Eu disse: “beí mas eu sou burra” (Girassol)

A prática pedagógica exige do professor a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, dos interesses e das estratégias utilizadas para aprender, compreendendo a dimensão singular constitutiva de cada sujeito. Somente quando o aluno é capaz de utilizar os saberes em contextos distintos, resolvendo situações-problemas a partir dos instrumentos que possui, sem a necessidade do professor, é que podemos concluir que as relações entre as dimensões do triângulo pedagógico foram eficientes.

Após o diálogo com o professor, narrado por Girassol, ela continuou contando que precisou de aulas extras com este professor por não conseguir aprender. *“Fizemos duas aulas particular (individual), aí eu fiz a prova e fui bem” (Girassol).*

No parecer pedagógico da estudante, há a seguinte observação escrita pelo professor:

Considero que a estudante tenha atingido, minimamente, os objetivos propostos alcançando nota mínima 7,0 (sete), necessária para a aprovação. No entanto, há que se ressaltar que a decisão pela aprovação se deu, também, pelo fato de que **a reprovação e consequente repetição não traria maior aprendizagem nessa disciplina**, considerando que já houve uma reprovação anterior. Durante o processo foi possível verificar que a estudante manifestava **impossibilidade de comparecer no turno inverso ao campus (devido ao seu trabalho), o que dificultou melhor atendimento/acompanhamento para os objetivos pudessem ser atingidos de maneira mais satisfatória**. Também, por vezes, foi possível observar durante as atividades práticas, que **a estudante não demonstrava pró-atividade** para a realização das proposições, mesmo quando solicitada pontualmente, **deixando transparecer certa falta de interesse, receio ou insegurança** (PARECER PEDAGÓGICO DISCIPLINA O I, 1º SEMESTRE DE 2019 - GIRASSOL).

Ao anunciar que a opção pela aprovação se deu em razão de alcançar objetivos mínimos, o professor ainda justifica com outros elementos a aprovação da aluna; como se esses objetivos não fossem suficientes para aprovar qualquer aluno. No entanto, a aprovação de Girassol necessitou a descrição de fatores que “atrapalham” a prática pedagógica, que deveria acontecer em sala de aula, e não somente em turno inverso. A falta de interesse da estudante está relacionada com o que Meirieu anuncia como desejo.

Quando o sujeito percebe que é capaz de aprender, mas que precisa fazer algo a mais a partir de suas hipóteses, é o momento em que ele inicia sua ação na busca do conhecimento. Assim, o desejo nasce “do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer e aprender” (MEIRIEU,

1998, p. 92). Portanto, a construção do conhecimento está na relação, envolvendo dimensões que se retroalimentam.

Quando a conduta do professor é capaz de reconhecer e trabalhar a resistência do outro, ou quando o imprevisível se materializa no fazer docente (perturbações causadas pelo meio) e o professor se reinventa utilizando outros métodos na busca pela sustentação do seu projeto educativo, ocorre o momento pedagógico (emoção), o qual Meirieu (2002) define como

Instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa pra ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da “coletividade de aprendizes”... E não há qualquer renúncia nesse momento pedagógico, pois se com isso o professor renunciasse a seu projeto, não haveria mais pedagogia, simplesmente se mudaria de registro de comunicação: retomando a troca em um nível inferior, abandonando sua própria exigência, o professor penderia para a simples conversa (MEIRIEU, 2002, p. 57-58)

Por meio deste pensamento, Meirieu (2002) aposta no docente como alguém que olha para todos os alunos, aceitando ser surpreendido por eles, e os envolve nos saberes construídos em sala de aula através de um currículo acessível. O professor une seu projeto pedagógico a uma obstinação didática, reinventando seu fazer, de forma que todos os alunos (concretos e autopoieticos) se façam pertencentes ao jogo da aprendizagem.

O momento pedagógico é, portanto o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (MEIRIEU, 2002, p. 58).

O momento pedagógico nada mais é do que o encontro de duas pessoas, envolvendo a aprendizagem de forma acessível. Vieira (2012) aposta em perspectivas educacionais que compreendem o conhecimento como potencialidade de construção de novas realidades; entendendo

[...] a escola como espaço que pode ser problematizado para se fazer mais incluyente; o currículo como redes de saberes que se tecem por meio da tradução de conhecimentos, práticas de ensino, reflexões coletivas e experiências de alunos e professores; a formação humana como a herança que uma geração deixa para a outra; a diferença como uma potência que move o educador a se formar e a reconhecer no “outro” a crença da educabilidade; o direito à vida como um processo imbricado ao acesso ao

conhecimento, porque ele dignifica o humano e o posiciona como sujeito problematizador do contexto em que se insere (VIEIRA, 2012, p. 78-79)

A essa possibilidade de potência no encontro com a diferença, Meirieu (2002) reflete sobre a solicitude; unindo o que é ético e o que é afetivo. A solicitude “se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajetória” (MEIRIEU, 2002, p. 70).

No decorrer do semestre, fomos nos conhecendo. Percebi que Tulipa é muito curiosa. Apresenta dificuldades com a escrita, porém responde às questões que são feitas oralmente[...] Para avaliar a acadêmica usei jogos como Veritek e Batalha Naval, Baralho de cartas das teorias da aprendizagem, confecção de cartazes com resumos das teorias [...] (PARECER PEDAGÓGICO DESCRITIVO SEMESTRAL PE- 2º SEMESTRE/2019 - TULIPA).

A docente de Psicologia da Educação relata, em seu parecer pedagógico, os movimentos que fez para que Tulipa tivesse acesso ao conhecimento e pudesse demonstrar o que aprendeu. Utilizou jogos. Os demais alunos também se beneficiaram dessa prática. Nas aulas extras, realizadas no período da tarde (1 hora por semana), antecipava as discussões dos textos para que a estudante pudesse participar e se posicionar frente aos conteúdos junto à sua turma.

Ainda no parecer pedagógico, a docente relata uma atividade realizada envolvendo a leitura de um texto e a resposta de Tulipa. O texto discutido em aula extra foi escrito por Madalena Freire, e tem por título “A bofetada da vida”. A professora apresentou cartões com trechos do texto, registrando as interpretações de Tulipa. O trecho citado no parecer menciona que “aprender é uma marca humana. Bicho pode ser adestrado, gente aprende”. No registro da professora, Tulipa deu a seguinte resposta: “Claro! Bicho não vai mudar o destino, a gente pode!” Tulipa enxergava a possibilidade de mudar o destino. Ao observar outros registros da docente sobre o texto discutido, Tulipa aponta que, às vezes, o medo faz parte do conhecimento, mas se houver alguém para auxiliar, é possível.

Podemos relacionar a solicitude (MEIRIEU, 2002) com o conceito de emoção (MATURANA, 2009), entendendo a solicitude como a capacidade docente de se compreender como parte do destino dos alunos; fazendo algo pelo outro, sem alimentar em si a ilusão de que pode definir o destino do aluno. Já a emoção, que

Maturana (2009) define como disposições corporais dinâmicas que especificam o domínio de ações nos quais operamos, podemos relacionar com a relação pedagógica, definida por Meirieu (2005), pois envolve todas nossas ações que são realizadas a partir de um domínio emocional. Para Maturana (2001), “pensar é agir no domínio do pensar, refletir é agir no domínio do refletir, falar é agir no domínio do falar, e assim por diante, e explicar cientificamente é agir no domínio do explicar científico” (p. 128). Relacionar é agir no domínio da relação, ou seja, estar disposto corporalmente para agir neste domínio de aceitação mútua.

Entende-se que “a emoção do amor é constitutiva da aceitação do outro” (MATURANA, 2014, p. 111). O amor é a emoção fundante do ser humano:

O que distinguimos em nossa vida cotidiana como amar são as condutas relacionais através das quais alguém, o outro, ou tudo o mais, surge como legítimo outro na coexistência com esse alguém. Como tal, o amar é unidirecional, não espera retribuição e é negado pelas expectativas (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 83)

Quando falamos de escola, também falamos de um espaço social. Espaço esse que se processa no domínio das interações, assim, todo o aprendizado humano está entrelaçado com um processo de aceitação do outro, na emoção do amor. Aprender se dá nas relações. A relação pedagógica, assim como o amar, ocorre no fluir do presente e é um processo fundamental para a inclusão escolar.

A relação pedagógica [...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (MEIRIEU, 2002, p. 73)

A relação pedagógica está diretamente relacionada com a solicitude, com a emoção e com o momento pedagógico. É nessa relação que surge a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, com a possibilidade de reconhecer e aceitar o outro, aceitando a si mesmo, em uma dinâmica de conversações e de congruências. Observa-se no Parecer Pedagógico Descritivo da disciplina de O II, ministrada pelo mesmo docente que ministrou O I e aprovou Girassol com algumas ressalvas, um novo olhar sobre a estudante:

[...] No início do semestre houveram poucos encontros presenciais sendo possível apenas iniciar o desenvolvimento do primeiro conteúdo. Com as atividades remotas, as flexibilizações de abordagem metodológica das aulas

e atividades oferecidas foram: A estudante participava dos encontros síncronos juntamente com toda a turma e, também de outros encontros propostos (google meet) para atendimento diferenciado. Nesses encontros o conteúdo era retomado, mas com abordagem a partir dos objetivos flexibilizados. Também havia comunicação via email e whatsapp, sendo essa última muito utilizada por meio de textos, vídeos e áudios. Para as avaliações também foi utilizado o email e o whatsapp, pois a estudante demonstrou dificuldades para o acesso pelo sistema acadêmico oficial (SIGAA). O envio/retorno das tarefas avaliativas se deu por meio de textos digitados em emails, fotos de textos escritos em caderno e enviados por whatsapp, textos digitados diretamente e áudios no whatsapp. Ainda, quando necessário, as avaliações eram retomadas em encontros síncronos com a estudante. A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que a estudante apresentou habilidades para reconhecer os sistemas de cultivo de hortaliças, diferenciando-os uns dos outros a partir de algumas de suas vantagens e desvantagens e capacidade para realizar ações simples e básicas do manejo de ambiente protegido. Verificou-se também que a estudante apresenta dificuldades para reconhecer/executar atividades técnicas específicas necessárias nas diversas etapas em cultivos hidropônicos e em substratos. Com base no que foi descrito, considero que a estudante Girassol atingiu os objetivos propostos necessários à aprovação (Parecer Pedagógico Descritivo Semestral O II - 1º semestre de 2020 - Girassol)

A relação com o outro é essencial para o saber (MEIRIEU, 2005), e é a partir desta que o professor identifica habilidades em Girassol, anunciando que “*a estudante apresentou habilidades para reconhecer os sistemas de cultivo de hortaliças, diferenciando-os uns dos outros a partir de algumas de suas vantagens e desvantagens e capacidade para realizar ações simples e básicas do manejo de ambiente protegido*”. As dificuldades também são observadas “*para reconhecer/executar atividades técnicas específicas necessárias nas diversas etapas em cultivos hidropônicos e em substratos*”, e no jogo da aprendizagem, o docente percebe a construção do conhecimento a partir do seu investimento pedagógico.

O triângulo pedagógico se constitui na dinâmica de relações entre os seus elementos: o docente, o objeto de conhecimento e o que chamamos aqui de aluno concreto autopoietico, aquele que é concreto, que coloca em jogo o recuo do professor sobre o seu projeto de ensino, mas que também produz a si mesmo que não podemos definir seu destino a priori (em razão de um diagnóstico, por exemplo), porém, o investimento pedagógico pode influenciar nesta condução da vida e modos de cada sujeito se relacionar com o aprender.

Considerando que “conhecer é sempre conexão” (PELLANDA, 2009, p.43), parte-se da ideia de que o aprender ocorre no viver, assim, a instituição escolar é um potente lugar de aprendizagens. É nesse espaço que os sujeitos vivem grande parte

de sua vida, e é ali que se conectam com saberes formais e com outros sujeitos com diferentes histórias de vida. Pellanda (2009, p. 34) reitera o pensamento de Maturana anunciando que “vivemos no fluxo e é nele onde aprendemos nos acoplando com a realidade e, ao mesmo tempo, construímos conhecimento de forma autopoietica”

Os quatro estudantes falam de suas experiências sociais e relações com colegas e professores. Embora se identifique nas narrativas momentos difíceis na aprendizagem, os alunos mencionam as boas relações que tiveram e as relacionam com seus momentos de aprendizagem; também é possível perceber que as dificuldades dos estudantes vão sendo superadas à medida que se empoderam sobre suas próprias vidas, sendo reconhecidos nos espaços que frequentam.

As relações pedagógicas envolvem os diferentes sujeitos que atuam no cenário escolar. Sobre a relação com os colegas, os estudantes apontam que estes são os apoios nos trabalhos, sejam individuais ou em grupo, e são nessas relações que os sujeitos ampliam sua autonomia no contexto escolar e social.

Eles fazem trabalhos em grupo comigo, sem falar das amizades. (Tulipa)

Eu conheci minha amiga Ma. Morei com ela todo o tempo que a mãe estava na lancheria, todo aquele último trimestre ali, eu estava morando sozinha com a Ma., aqui no centro. (Girassol)

O que eu precisar eu pergunto, não tenho o que reclamar deles. Me dou bem com professores e colegas. Os colegas me ajudam, perguntam e me respondem, dizem que quando eu precisar de ajuda é só chamar eles. (Lírio)

Tive a melhor relação possível, com meus colegas e professores. Nos três anos do IF [...] E agora na graduação eu não poderia escolher colegas melhor sabe, os meus colegas da graduação, agora eu posso dizer com tranquilidade, que muitos ali são meus amigos[...] (Hibisco)

Essas relações de amizades potencializam o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes áreas da vida humana, incluindo a área acadêmica. Além disso, essas relações possibilitam alguns deslocamentos e rupturas quanto ao lugar historicamente ocupado pelos alunos com deficiência. Esse reposicionamento refere um espaço de reconhecimento de que é possível estar no ensino médio e superior; realizar uma formação profissional, aprender, estabelecer relações de amizade e parceria.

Meirieu (1998) compreende que a aprendizagem acontece nas relações, e está diretamente ligada às experiências e ao projeto pessoal do aprendiz. Além das

relações com colegas, os quatro participantes da pesquisa mencionam as suas relações com os professores e destacam a disponibilidade destes em relação às suas necessidades:

Tu me marcou, porque me ajudou sempre e me fez querer estar aí até hoje. E eu adoro as aulas com o professor L.F. Ele explica bem e o conteúdo é legal. Aprendi bastante coisa. (Tulipa)

O professor J. nem se fala né, só faltava me buscar no portão, porque o resto ele fazia. O dia que foi mais engraçado foi o dia que a gente plantou uns arroz lá no lugar dos... lá no ovinos, onde tem as ovelhas. A gente plantou arroz. Foi antes de entrar a pandemia. Estava um calorão e eu me queimei no sol (Girassol).

Tive a melhor relação possível, com meus colegas e professores[...] sempre tentaram resolver tanto problemas, quanto me ajudaram em questão com professores, que a gente sabe o dia a dia Manu, então apesar de tudo, sempre foi a melhor (Hibisco).

O que eu precisar eu pergunto, não tenho o que reclamar deles. Me dou bem com professores e colegas (Lírio).

Observa-se na fala dos estudantes a potência da relação pedagógica entre professor e aluno. As lembranças trazidas nas narrativas de Tulipa e Girassol ao anunciarem que “*tu me marcou, porque me ajudou sempre e me fez querer estar aí até hoje. E eu adoro as aulas com o professor L.F. Ele explica bem e o conteúdo é legal*” (Tulipa) e “*o dia que foi mais engraçado foi o dia que a gente plantou uns arroz lá no lugar dos... lá no ovinos, onde tem as ovelhas*” (Girassol) se referem à experiências significativas associadas à momentos de aprendizagem. Essas memórias também dizem muito sobre práticas pedagógicas que oportunizam a construção do conhecimento a partir de interações mútuas.

No entanto, Campos e Duarte (2013) destacam que também são frequentes práticas que segregam os indivíduos e as relações sociais que são permeadas pelos padrões de normalidade. Hibisco relata as dificuldades enfrentadas na relação com alguns professores, entendendo que cada docente é único:

[...] mas teve professores que no momento que eu entrei já estavam preparados, já estavam com ideias, e me perguntando o que que eu achava, se tava bom, se ao longo do tempo eles poderiam mudar. Teve professores que eu não estava me adequando muito bem. Sempre teve professores dispostos a fazer e sempre teve professores que não estavam nem aí. Para esses professores que não estavam nem aí, eu sempre mostrei que minha potência como aluno era maior que a minha deficiência, e dava mais raiva, então eu sempre mostrava pra eles que eu era capaz (Hibisco)

Tinha o A... Ninguém gostava dele, não sei porque, não sei. Pra entrar dentro da sala ele tinha que ficar mandando entrar. Todo mundo ficava pro lado de fora, ele abria a sala, entrava dentro da sala (Girassol)

Hibisco aponta a necessidade de mostrar seu potencial a fim de superar as dificuldades enfrentadas em razão de sua deficiência. No entanto, a educação escolar deveria ser um espaço de aceitação do outro como legítimo outro na relação. Ao narrar que “ninguém gostava deles”, Girassol fala das condições e relações que são na condição de ser humano, de ser estudante, de sujeitos escolares que nem sempre interagem da mesma forma.

O presente capítulo teve por objetivo discutir o papel da relação pedagógica na construção do conhecimento. Como aporte teórico, utilizou-se os pressupostos da Biologia do Conhecimento, de Humberto Maturana e da Pedagogia Diferenciada, de Philippe Meirieu. Como instrumentos de análise, além das narrativas dos quatro sujeitos, utilizou-se os pareceres Descritivos Pedagógicos Semestrais.

A defesa desta Tese parte da ideia de que a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar, durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, implica nos espaços que estes alunos podem ocupar, seja a nível acadêmico ou profissional. Para essa defesa, parte-se da concepção de que “conhecer é viver, e viver é conhecer” Maturana (2014), e de que “somos seres determinados em nossa estrutura” (2009), dessa forma, conceitos como organismo, estrutura, autopoiese e perturbação foram elementos de discussão, considerando que construímos um mundo de forma autônoma, nos auto produzindo, sem a possibilidade de prever ou definir as modificações causadas pelas perturbações.

As experiências são resultados das relações que surgem através da convivência com o outro, portanto, entende-se que a escola é um lugar de experiência e convivência, e que são as interações vivenciadas nos espaços sociais que desencadeiam mudanças estruturais nos sujeitos permitindo a construção do conhecimento. Sobre o aprender, Hibisco considera que o fato de estar em um Instituto Federal contribui para o processo, pois entende-se que envolve a possibilidade de se atingir níveis mais elevados de ensino em um espaço criado para levar o acesso ao conhecimento aos mais excluídos socialmente. Lírio relaciona o aprender com saber fazer, ou seja, com a possibilidade de agir sobre o conhecimento, em um processo de devir-consciente (KASTRUP, 2008).

Para Tulipa, aprender ocorre nas relações de interações mútuas, pois exige o encontro e as conversações. Os quatro sujeitos percebem suas relações com colegas e professores. Essas relações pedagógicas envolvem dimensões que se retroalimentam. Meirieu (2005) considera que a aprendizagem requer a relação entre educando, educador e objeto de conhecimento, formando um triângulo pedagógico. Nesta pesquisa, considera-se que, além das dimensões do triângulo, deve-se considerar suas transversais que dizem sobre os caminhos e das escolhas possíveis em uma relação pedagógica: o contexto institucional e os dispositivos implementados nesse contexto.

É na relação pedagógica que os saberes são construídos a partir da reinvenção de todos os sujeitos escolares (concretos e autopoieticos) como pertencentes ao jogo da aprendizagem. Defende-se a potência da relação pedagógica como uma possibilidade de rompimento do que foi posto, historicamente e socialmente, na formação dos alunos concretos e autopoieticos, para que, assim, possam atingir os mais elevados níveis de ensino, ocupando espaços acadêmicos ou profissionais. A relação pedagógica implica, porém, não determina.

9. TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES

Narrativas... histórias de vidas... experiências... trajetórias... complexidade... contextos... realidades... emoção... desejo... aprendizagem... Essa tese de doutoramento parte do pressuposto que dar voz aos sujeitos que, historicamente, estiveram às margens da sociedade é, também, um ato político em defesa da democracia.

A pesquisa está vinculada à perspectiva sistêmica a partir da ideia de que não se olha apenas para o indivíduo, mas se considera contextos e relações estabelecidas (VASCONCELOS, 2013). Quando a pesquisa se direciona para contextos educacionais, o pesquisador considera que as experiências cotidianas revelam questionamentos que influenciam diretamente no fazer pedagógico (enquanto profissional) e acadêmico (enquanto pesquisadora). A questão norteadora desta pesquisa surge de tais experiências e indaga sobre ***como ocorrem os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino básico, técnico e tecnológico no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul?***

O trabalho teve por objetivo geral *compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial*. Por objetivos específicos, a pesquisa buscou: compor uma rede de escuta dos alunos Público-alvo da educação especial, para que possam narrar seus processos vividos nas trajetórias de escolarização; analisar como se organiza o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar; caracterizar as ações que objetivam o acesso ao IFFar, a permanência e a construção do conhecimento aos alunos em situação de inclusão escolar; problematizar os elementos que compõem a relação pedagógica neste contexto.

A leitura produzida nessa tese de doutoramento defende a ideia de que a relação pedagógica que se estabelece no contexto escolar, durante os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial, configura as trajetórias de

escolarização e, conseqüentemente, os espaços que estes alunos podem ocupar, seja a nível acadêmico ou profissional. Para essa defesa, a pesquisa contou com a participação de quatro estudantes público-alvo da educação especial matriculados no IFFar (Tulipa, Girassol, Hibisco e Lírio), que narram suas trajetórias acadêmicas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. A opção de olhar para trajetórias escolares e sujeitos com deficiência, em um contexto educacional pouco pesquisado (Instituto Federal Farroupilha), se deu pela compreensão da vida enquanto realidade empírica que “conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 26).

A opção metodológica da pesquisa foi a bricolagem. Com efeito, esta busca compreender os fenômenos sociais a partir de um contexto complexo. E diante desses fenômenos, o pesquisador utiliza as ferramentas disponíveis para realizar a tarefa a que se propõe (KINCHELOE, 2007). Como ferramentas, além das narrativas, olhou-se para os modelos de documentos pedagógicos, os registros pedagógicos e documentos institucionais do IFFar.

A pandemia causada pelo Coronavírus, no ano de 2020, afetou diretamente na pesquisa. Em virtude da necessidade do isolamento social, três participantes (Girassol, Hibisco e Tulipa) narraram suas histórias através do Google Meet, uma plataforma online para videoconferência. Lírio, por não ter acesso à internet, participou de forma presencial, na qual a pesquisadora deslocou-se até a residência de Lírio, com os cuidados necessários diante da pandemia.

A pesquisa é atravessada pela possibilidade de investigar sobre o contexto do IFFar a partir do olhar do sujeito matriculado neste espaço, que fala de si e sobre si, dando voz aos indivíduos, permitindo a composição de redes de escuta e dialógica, possibilitando emergir o subjacente.

Os Institutos Federais representam espaços privilegiados para democratização do ensino através do acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Estes espaços surgem em decorrência de ações políticas que visam redimensionar a educação profissional a partir de uma incorporação de escolas técnicas já existentes. O Instituto Federal Farroupilha é composto por 11 *campis* e 1 reitoria, distribuídos pelo Estado do Rio Grande do Sul, e localizados em locais estratégicos a fim de garantir a possibilidade de acesso para todos.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos público-alvo da educação especial, matriculados no IFFar, no *Campus* de São Vicente do Sul, em cursos de Nível Médio, Subsequente e Ensino Superior. Em suas narrativas, os estudantes anunciam suas trajetórias formativas que se dividem em diferentes contextos.

No que se refere às trajetórias de escolarização na educação básica Girassol, hoje com 35 anos, antes de frequentar a escola regular, frequentou escola e classe especial, além de instituições privadas e filantrópicas. Seu ingresso na escola num momento histórico, político e educacional da educação especial enquanto substitutiva do ensino comum representa um período de ingresso e frequência da quase totalidade das crianças das crianças com deficiência intelectual no espaço especial

Lírio, Hibisco e Tulipa tiveram um percurso de escolarização na rede regular de ensino, enfrentado com algumas dificuldades. Historicamente o conceito de deficiência está relacionado com o conceito de incapacidade constituindo ainda hoje o Imaginário social (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013). No que se refere às relações e construção do conhecimento, os estudantes, durante seus percursos escolares, tiveram o apoio de professores, colegas e familiares, o que permitiu a ressignificação da própria aprendizagem. Embora os quatro sujeitos apresentem diferentes percursos de escolarização na educação básica, defende-se a ideia de que a escola regular é espaço potente de construção de conhecimento. Portanto, é frequentando a escola regular que os quatro alunos encontraram a possibilidade de se inserir em outros espaços e em níveis mais elevados de ensino, optando pelo IFFar. Embora Girassol tenha frequentado instituições especializadas, também vivenciou o ensino comum; e caso tivesse permanecido somente em escola ou classe especial, provavelmente não ingressaria no ensino técnico, tecnológico e superior.

Ainda sobre as trajetórias na educação básica, os estudantes fazem menção ao serviço de Educação Especial ao qual se referem as docentes como pessoas que auxiliavam na organização de seus materiais, possibilitando minimamente as condições de acesso ao currículo e ao conhecimento. Girassol menciona que não recebeu apoio deste serviço durante a educação básica. Esses elementos devem ser considerados em estudos e em políticas públicas de educação inclusiva, visto que o acesso ao AEE deve ser garantido de forma ampla e realizar um trabalho em

articulação ao ensino comum garantindo condições de acessibilidade curricular, construção do conhecimento, permanência do aluno da educação especial e finalização do seu percurso formativo.

Outro ponto que une os quatros sujeitos em suas singularidades é o suporte familiar que está relacionado às demandas dos sujeitos desde o investimento em terapias até o incentivo à permanência nos estudos. Considera-se que o apoio dos professores, colegas e familiares, a partir de relações estabelecidas de forma positiva foram elementos decisivos nas trajetórias escolares, contribuindo na continuidade dos estudos. O apoio no espaço pedagógico, referente aos colegas e professores também se constitui como elemento que potencializa a construção do conhecimento

Ao iniciarem seus percursos acadêmicos no IFFar, os estudantes têm acesso há uma gama de elementos políticos que permitem a democratização do ensino, a exemplo da Política de Ações Afirmativas que possibilita o acesso para todos a uma educação de qualidade, contribuindo para a inclusão social e escolar por meio de ações como reserva de vagas, desde o ensino médio até a pós-graduação. Essa ação aponta para os pressupostos defendidos por Meirieu (2005), de que a escola é para todos, sem possibilidade de escolha.

No entanto, a luta por uma educação inclusiva requer mais do que a garantia do acesso às instituições de ensino. É necessário a implementação de políticas que favoreçam a permanência e a construção do conhecimento. O IFFar tem um rol de normativas, a nível de Resolução, que contemplam a assistência social visando o acesso e permanência dos estudantes, entre elas, a implementação da Política de Assistência Estudantil do IFFar, aprovada no ano de 2012. O apoio de permanência ocorre por meio de moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio aos estudantes que são pais, apoio didático-pedagógico e acompanhamento de egressos com atenção à saúde, promoção do esporte, cultura e lazer. No entanto, as regras para os apoios são as mesmas para todos, o que, por vezes, acaba dificultando o acesso dos alunos da educação especial a essas ações que constituem a Política de Assistência Estudantil da Instituição.

Uma das ações para a permanência dos estudantes com deficiência é a institucionalização do NAPNE⁵³, que oferta um serviço destinado às dimensões de

⁵³ Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

aprendizagem para além do serviço da educação especial. Por Necessidades Educacionais Específicas, a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013) define seu público em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ainda inclui alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem.

No Campus de São Vicente do Sul, o NAPNE foi instituído no ano de 2007, quando o primeiro aluno surdo ingressou na instituição (GONÇALVES, 2017). Nesse período, ainda não havia sido criado os Institutos Federais, sendo que o Campus fazia parte do CEFET⁵⁴. A criação do NAPNE foi um marco na trajetória de escolarização de sujeitos público-alvo da educação especial no contexto do IFFar. Os estudantes, participantes da pesquisa, anunciam em suas narrativas a importância deste espaço e dos elementos que a constituem, como a possibilidade de bolsistas que os acompanham em diferentes contextos, a oferta do AEE e o serviço do profissional de apoio/cuidador.

Os bolsistas são acadêmicos matriculados na instituição, que recebem uma Bolsa de Atividades de Apoio Educacional, que varia entre 20 e 30 horas de trabalho. Ao discutir a relação pedagógica, a presença de bolsistas se torna importante na construção de aprendizagem dos estudantes, pois possibilita o diálogo entre pares, mediada pelo objeto do conhecimento, considerando que a aprendizagem acontece a partir da interação.

Sobre a oferta do AEE, o IFFar possui, desde 2015, o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado. Os serviços desenvolvidos na educação especial devem ser considerados no contexto de acessibilidade, inclusão e diversidade, sendo integrado nas ações institucionais do IFFar, de forma a dar suporte às demandas do estudante. No entanto, a presença do professor de educação especial ainda não é realidade em todos os *Campus* do IFFar. Atualmente, o IFFar conta com o serviço da educação especial nos *Campus* de Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Panambi, São Borja, São Vicente do Sul, sendo que, neste último, há a presença de dois professores de educação especial, uma efetiva e outra substituta. Ao considerarmos a educação especial transversal a todas etapas e modalidades de ensino, a garantia de, pelo menos um professor da área e a oferta do AEE, previsto em documentos legais e normativos, deveriam ser

⁵⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica

direitos já efetivados em todos os *Câmpus*; no entanto, o fato de não haver o professor em todos os *Campus*, fragiliza o apoio necessário aos alunos público-alvo da educação especial e, por consequência, o processo de escolarização destes.

Sobre currículo e acessibilidade curricular, observou-se que a instituição possui documentos que norteiam as ações pedagógicas, no entanto, são elaborados com contradições no que se refere aos conceitos utilizados, atrelando o conceito de acessibilidade curricular à adaptações de pequeno e de grande porte. Entre os documentos referentes à Hibisco, existem formulários de adaptação curricular de apenas algumas disciplinas e, somente, do 1º ano do ensino médio (2016). Não foram encontrados esses formulários nas pastas dos demais estudantes.

Na análise dos Pareceres Pedagógicos Descritivos Semestrais, é possível identificar indicativos de terminalidade específica para a estudante Girassol. A terminalidade específica é apresentada na LDB/1996 (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo Parecer CNE/CBE nº 17/2001 (BRASIL, 2001) e pela Resolução CNE/CBE nº 2/2001 (BRASIL, 2001). O IFFar possui regulamento próprio no que se refere à esta possibilidade de certificação, desde o ano de 2016, abrangendo estudantes do Ensino Médio Integrado até a Graduação para estudantes com deficiência intelectual ou múltipla. Entretanto, questiona-se até que ponto a terminalidade não representa apenas a conclusão de uma etapa de ensino, sem a garantia de acesso ao conhecimento, pois essa proposta de certificação aponta para uma não preocupação com a ressignificação da escola, e sim uma transferência de responsabilidade para outros espaços formativos ou profissionais (LIMA, 2009). Em uma perspectiva inclusiva, devemos pensar em um currículo acessível para todos os sujeitos, independente de diagnósticos. A Terminalidade Específica, como um dispositivo institucional, não determina, mas afeta a relação pedagógica que é possível no contexto educacional.

Sobre as possibilidades que as trajetórias vividas no IFFar apresentam, os estudantes relatam sobre os desejos no que se refere ao mundo do trabalho. Os Institutos Federais surgiram visando abordar conhecimentos associados às tecnologias no processo de produção, tendo por objetivo formar sujeitos a nível social e profissional para ocuparem espaços específicos na divisão social e técnica do trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005), assumindo a concepção de politecnia (SAVIANI, 2003). Os alunos percebem, em sua formação, um caminho

para adentrar no mercado de trabalho, embora destaquem as dificuldades que encontram ou ainda irão encontrar. Entende-se que o IFFar oportunizou condições de acesso ao mundo do trabalho, embora fosse na situação de bolsistas (remunerado no caso de Hibisco e não remunerado para Tulipa), considerando que tais experiências, além de serem uma aposta no sujeito, também servem como espaço de continuidade no mercado de trabalho. Lírio e Tulipa ainda mencionam o desejo de continuar os estudos, acessando os mais elevados níveis de ensino, se percebendo como sujeitos que aprendem e que se tornam capazes de ocupar outros lugares na sociedade. Girassol já atua no mercado do trabalho, no entanto, observa-se que há uma produção de discursos que atravessam a questão da deficiência e constituem sentidos sobre os modos como se pensa sobre esse público, a ponto de a existência de cotas trabalhistas envolverem salários abaixo do salário-mínimo do Brasil. Ou seja, trata-se de uma questão social e política que merece atenção.

Os anseios apresentados pelos estudantes, sobre o início da escolarização, o processo de aprendizagem, o mundo do trabalho, entre outros elementos apresentados na pesquisa são constitutivos dos ciclos de vida de qualquer sujeito e os questionamentos que surgem são inerentes aos processos de desenvolvimento humano. No caso dos estudantes, a condição humana é acompanhada de uma outra condição: da deficiência e suas histórias são representativas de muitas outras histórias em suas singularidades e subjetividades.

São sujeitos concretos autopoiéticos, ou seja, sujeitos que estão na escola ocupando seus lugares garantidos institucionalmente, que se auto organizam frente à perturbações do meio, produzindo a si mesmo e construindo um mundo de forma autônoma. Maturana (2014) considera que conhecemos porque estamos vivos, além disso, defende a ideia de que somos determinados em nossa estrutura, ou seja, quando algo incide sobre nós, o que acontece é determinado por nós mesmos. Portanto, as experiências vividas se dão pelas relações vividas com os outros.

Um dos pontos nevrálgicos da biologia do conhecer (MATURANA, 2009) talvez seja a possibilidade de aceitarmos que por sermos seres determinados em nossa estrutura, devemos reconhecer que mudamos nossos processos internos a partir das interações com o meio, portanto, aprender envolve um devir-consciente e um saber-fazer (MEIRIEU, 2005). Portanto, a aprendizagem é determinada por nossa estrutura e as perturbações do meio reverberam modificações na estrutura do

sujeito. Sobre os alunos que narram suas histórias de vida nesta pesquisa, defende-se essa ideia de maneira mais enfática, visto que não podemos determinar o espaço a ser ocupado em razão da deficiência, mas sim, ver na escola e na sociedade uma forma de romper o que é posto na formação dos sujeitos devido a uma história construída socialmente, e quando fala-se em escola, nos referimos à escola regular.

Para esses rompimentos, compreender de que maneira a relação pedagógica se estabelece com o sujeito, possibilita criar possíveis caminhos a serem percorridos. Se as interações entre um professor e um aluno forem adequadas, haverá coerência no domínio de interações com o professor (MATURANA, 2014). E é através dessas interações recorrentes que ocorrem o acoplamento estrutural (MATURANA, 2014), portanto, aprender está relacionado com as relações com o outro. No mesmo caminho, Meirieu (1998) considera que a aprendizagem requer três dimensões: educando, educador, objeto a ser aprendido e a ser ensinado, formando um triângulo pedagógico.

Nesta pesquisa, foram propostas outras duas dimensões que também falam dos caminhos e das escolhas dos possíveis em uma relação pedagógica: o contexto institucional e os dispositivos implementados nesse contexto. Entende-se que essas dimensões se fazem transversais ao triângulo pedagógico e à relação envolvida na aprendizagem. Embora essas dimensões afetam, elas não determinam os sistemas.

Para Meirieu (1998), o ponto de partida para a relação pedagógica é o desejo de saber e a vontade de aprender, sendo desejo e vontade suscitados pela intervenção docente através do enigma. Enigma pode ser compreendido como objeto a ser conhecido, que instiga curiosidade, perturbando o sujeito a ponto dele se mover em busca do saber.

Assim, Meirieu (2002) aposta no docente como alguém que olha para os alunos os envolvendo nos saberes construídos a partir de um currículo acessível para todos os alunos concretos autopoieticos, estabelecendo o momento pedagógico que nada mais é do que o encontro de duas pessoas envolvendo a aprendizagem de forma acessível.

Identificou-se nas narrativas, bem como nos documentos pedagógicos analisados, que as relações pedagógicas definidas a partir da relação professor e aluno mediada pelo objeto do conhecimento, potencializa a construção de aprendizagens que permitem que os sujeitos atinjam os mais elevados níveis de

ensino, e encontrem a possibilidade de deslocamento e ressignificação da aprendizagem e do processo formativo a partir da relação pedagógica; assim como a possibilidade de adentrar ao mercado de trabalho. A relação pedagógica implica nos espaços que estes alunos podem ocupar, porém, não determina.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- AMORIM, L. C. S. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.
Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2714129. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ANTUNES, C. F. C. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2389749. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília, MEC/SEE, 2000.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001
- BAPTISTA, C.R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqq8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 04 mai. 2022.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, instituída em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.html. Acesso em: 08 jan. 2020
- BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02 out. 2020

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1rXyQZ7> Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 07 ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 27 out. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria CENESP/MEC nº. 69**, de 28 de agosto de 1986. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1986.

BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Revogado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.html. Acesso em: 18 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.html. Acesso em: 18 nov. 2019

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, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm Acesso em: 14 de ago. 2022

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 17 fev. 2020

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.html. Acesso em: 22 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e das outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul.2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html. Acesso em: 15 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica nº 19**, de 08 de setembro de 2010 destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília: MEC/ SEESP/ GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespqab/>. Acesso em: 20 out. 2019

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: Acesso em 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.**

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em: 20 out. 2019

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução Nº 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 17 ag. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 18 nov. 2019

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.html. Acesso em: 22 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 2.548**, de 15 de abril de 1998. Aprova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrotécnicas Federais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2548-15-abril-1998-400718-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 22 nov. 2018

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.html. Acesso em: 05 jan. 2020

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6302.html. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. **Decreto nº 62.178**, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispões sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html. Acesso em: 17 jul. 2020

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.html. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 dez. 2019

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.html. Acesso em: 18 nov. 2019

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos Acesso em: 28 fev. 2022

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Base. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 27 fev. 2022

BRASIL. **Lei N° 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras Providências. Diário Oficial da União 1991; jul 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acesso em: 08 nov. 2022

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Lei orgânica da assistência social. Diário Oficial da União 1993.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.html. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.html. Acesso em: 02 dez. 2019

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html. Acesso em: 05 jan. 2020

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.html. Acesso em: 02 dez. 2019

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.html. Acesso em: 05 jan. 2020

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução Nº 4**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 05 jul.2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 56 p. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/126> Acesso em 17 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 18 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em :

https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Programa TEC NEP**. 2000

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022

BRASIL. Lei nº 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em: 24 out. 2022.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 17-34

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: Interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K. R. M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 166-184.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACHADO, G. M.; SADE, R. M. S. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, p. 158-185. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a09.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLOU, A. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**: visão dos gestores do IFRJ. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: Rede Sirius. 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571. Acesso em: 12 abr. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORCINI, M. A. C.; CASAGRANDE, R. C. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos**. Vol. I. 2016. Versão online. p. 2 – 19. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020

COSTA, L. S.da. **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: a percepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016. 53 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4974294. Acesso em: 12 abr. 2020.

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G. G, L. **Políticas Públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior**. In: CAIADO, K. R. M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 65-91.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

EUGENIO, N. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de história de vida**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5347040. Acesso em: 12 abr. 2020.

FEITOZA, E. R.M. **60 anos do Câmpus São Vicente do Sul: Memórias da Educação Técnica e outras histórias (1954 – 1970)**. São Vicente do Sul, 2014.

FONSECA, M. **Das Políticas Públicas de inclusão escolar à atuação do Profissional de Apoio/ monitor**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FONSECA, M.; KÖNIG, F. R.; ROSA, M. P.; BRIDI, F. R. S. Percursos Formativos de Acadêmicos cotistas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria. In: ADAIME, M. B. (et.al). **Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais** [recurso eletrônico] : aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas. Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2019. E-book. p. p. 183 – 194. Disponível em <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/05/Ebook-Evento.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020

FONSECA, M. **É tempo de inclusão escolar! Mas o que é isto?** As concepções dos professores de uma escola da Rede Particular de Ensino da cidade de Santa Maria. 2013. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. fórmulas de cálculo e critérios de agregação. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Ascom_Itabaiana/MANUAL_DOS_INDICADORES_DA_RFEPT_vers%C3%A3o_2.0.pdf Acesso em 18 nov. 2022

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1347725. Acesso em: 12 abr. 2020.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83-112

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ LPP, 2018.

GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCH, M. D.; NOGUEIRA, M. L. de L.; DUQUE, M. A. F. T. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 235- 250, 2004. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero2pdf/8glatetal.pdf. Acesso em: 01/07/2020

GOMES. N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 25 out. 2022

GONÇALVES, L. F. **Ação TECNEP: Movimentos, mediações e implementação da Política de Inclusão no IFFar, Campus São Vicente do Sul**. Dissertação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica UFSM. 143 p. 2017 Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13635/DIS_PPGEPT_2017_GONCALVES_LIZANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 18 nov. 2022

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. **Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0059, p.935-952, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/> Acesso em 18 nov. 2022

GUSTSACK, F.; PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Contribuições para uma Epistemologia da Complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. Cap. 2. p. 16-26.

HAAS, C.; BAPTISTA, C.R. **Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares**. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf> Acesso em: 30 nov. 2022

HAAS, C. **“ISTO É UM JOGO”**: Imagens-narrativas do Currículo, Tempo e Trajetórias Escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 p. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153024/001013903.pdf?sequence=1> Acesso em: 7 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Ata nº 10/2013 CODIR**. 2013d. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201371514657522ata_n%C2%BA_10_2013_-_codir.pdf Acesso em: 10 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Estatuto**. 2009. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/portal>. Acesso em: 10 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Instrução Normativa nº 04/2016**, de 25 de julho de 2016. Dispõe sobre a grafia dos vocábulos campi e campus e sobre a adoção da sigla oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2016

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2014. Disponível em:

http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf.

Acesso em: 10 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 12/2012**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2012. Disponível em:

<https://iffarroupilha.edu.br/assist%C3%A2ncia-estudantil#pol%C3%ADticas> Acesso

em: 17 de fev. 2021

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha**. 2013.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução Ad Referendum**

CONSUP/IFFar nº 11/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CAPNE e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar. 15 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 0052/2019**, de 24 de outubro de 2019. Revoga a Resolução nº 15/2015/CONSUP. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em:

<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15642-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-052-2019-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-regulamento-do-atendimento-educacional-especializado-no-iffar>. Acesso em: 19 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 079/2018**, de 13 de dezembro de 2018. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em:

<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14719-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-079-2018-aprova-a-pol%C3%ADtica-de-diversidade-e-inclus%C3%A3o-do-iffar>. Acesso em: 19 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 10/2013**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2013. Disponível em:

http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20131010235025296regimento_geral_iffarroupilha.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 14/2010**.

Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE.

2010. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110685424533arquivoweb.id.2428.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 15/2014.**

Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas. Disponível em:

<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1345-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-15-2014-regimento-da-coordena%C3%A7%C3%A3o-de-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>. Acesso em: 12 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 60/2016**, de 31 de agosto de 2016. Aprova o Regulamento de Terminalidade Específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 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-terminalidade-espec%C3%ADfica>. Acesso em: 10 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 15**, de 16 de março de 2015. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2015. Disponível em:

<[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao 15 de 16 de marco de 2015 consup aprova regulamento d o atendimento educacional especializado.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao%2015%20de%20marco%20de%202015%20consup%20aprova%20regulamento%20do%20atendimento%20educacional%20especializado.pdf)> Acesso em: 28 out. 2021

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 029/2019**, de 07 de agosto de 2019. Políticas de Ações Afirmativas do IFFar. Disponível em:

[Resoluo 029 2019 - Anexo \(2\).pdf](#) Acesso em: 23 nov. 2021

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP/IFFAR nº 43/2022**, que homologa a Resolução Ad Referendum nº 11, de 15 de julho de 2022, que aprova o Regulamento das Coordenações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne) e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 050/2019**, de 24 de outubro de 2019. Revoga a Resolução 129/2015/CONSUP. Aprova o Regulamento da Moradia Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em:

<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15575-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-050-2019-regulamento-da-moradia-estudantil-do-iffar> Acesso em: 19 de nov. 2021

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução Ad Referendum CONSUP nº 1/2022**, de 11 de fevereiro de 2022. Revoga as Resoluções Consup nº 51/2019, nº 70/2019 e nº 10/2021 e aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. – Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011: Algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JESUS, D. M.; VIEIRA, S. A. A.; BRECIANI, K. G. P.; VIEIRA, A. B. Um olhar comparado sobre as políticas de inclusão nas escolas de educação básica em Cariacica (ES). In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 315-333, set.-dez., 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gw5BRZhyFdLXzqN3LnD5rKN/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 18 jul. 2022.

JESUS, D.M.; GONÇALVEZ, A.F.S.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. Diálogos Reflexivos sobre Políticas de Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação. 2015. p. 43-74. Disponível em:
<https://www.abpee.net/pdf/livros/escolarizacao.pdf> Acesso em: 17 nov. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt> Acesso em 5 abr. 2022

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial : multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 21-42.

KASTRUP, V. A aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 154-173.

KINCHELOE, J. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J.; BERRY, K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 14 – 37.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor**. Trad. Cristina Antunes. - 1. ed., 1. reimp. - Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEME, M.E.S. **Deficiência e o Mundo do Trabalho: Discursos e contradições**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

LIMA, J. da C.; VIEIRA, A. B. **Trajetórias de sujeitos tidos com deficiência em Jerônimo Monteiro - ES**. In: V Seminário Nacional de Educação Especial e XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES, 2018. Anais... Vitória/ ES:

Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. p. 1198 – 1205. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view>. Acesso em 12 abr. 2022

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mai 2020

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6819367. Acesso em: 12 abr. 2020.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. - 2. ed.; 4. reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATURANA ROMESÍN, H.; DÁVILA YÁÑEZ, X. **Habitar Humano** em seis ensaios de biologia-cultural. Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Vitor Paredes. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014a.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. **La Objetividade: Un argumento para obligar**. 2ª edição. Espanha: Dolmen Ensayo. 2002

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387 – 559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf> Acesso em: 27 fev. 2022.

MENDONÇA, A. A. dos S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2084228. Acesso em: 12 abr. 2020.

MILLS, C. W. Do artesanato intelectual. In.: MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975 (apêndice)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2.0:** Indicadores, definições,

MOURA, K. C. B. **A Política de Inclusão na Educação Profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Recife.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1201869. Acesso em: 12 abr. 2020.

NASCIMENTO, R. L. A. de M. do. **Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professoracostureira e filho.** 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6498950. Acesso em: 12 abr. 2020.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: Um balanço – In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.84. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 4 dez. 2022.

OLIVEIRA, A. P. F.M. de; MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI; V. L. M. F. A escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação. In: **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Navaraí, v.1, n.2, p. jul-dez.2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282348976_A_escolarizacao_do_aluno_com_altas_habilidades_superdotacao. Acesso em 05 abr. 2022.

OLIVEIRA, G. M. de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2FUQdsE>. Acesso em: 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, J. de. **Escolarização Inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectiva dos pais**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=445683. Acesso em: 12 abr. 2020.

ORTIZ, B. **O supervisor de ensino da Rede Estadual Paulista e o aluno com Deficiência Intelectual**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Mouro Lacerda, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1976397. Acesso em: 12 abr. 2020.

PAULON, S. M.; FREITAS, B. L.; PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2019

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Org.). **Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de Pesquisa**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 27-44.

RENGEL, D. M. **.Estudantes com deficiência no Curso Técnico: o que dizem sobre suas trajetórias familiares e escolares.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - Univille, Joinville/SC, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2965785. Acesso em: 12 abr. 2020.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100115&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10 abr. 2022.

ROSA, F. M. C. da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva.** 2017. 259 f. Tese (Doutorado) – Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051653. Acesso em: 12 abr. 2020.

ROZANTE, G. T. **Percurso Escolar de Pessoas com Distrofia Muscular de Duchenne: contingências sociais e constituição dos sujeitos.** 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4749718. Acesso em: 12 abr. 2020.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo, Atlas, 2009, 180 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. R. 3ª Edição, Artmed, Porto Alegre, 2000.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei nº 1.216**, de 27 de abril de 1904. Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/156565/DECRETO%20N.1.216,%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201904.pdf;sequence=1>. Acesso em: 27 jul. 2020

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Comentário Sobre as Controvérsias Internas ao Campo Marxista, **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/12343>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: Paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SENA, P. A legislação do Fundeb. **Tema em Destaque - Políticas e Programas de Educação no Brasil**. Cad. Pesqui. 38 (134) Ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WW4k7ZDPRjf5Z6knqDKQnrv/> Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240054. 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100241&tlng=pt Acesso em: 05 jun 2020.

SILVA, M. C. da. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153196 . Acesso em: 12 abr. 2020.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. In: **Revista Educação Especial** v. 33 | 2020 – Santa Maria. p. 01-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em 18 nov. 2022

SOUSA, D. L. da S.. **O DIAGNÓSTICO E A ESCOLARIZAÇÃO**: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina/ PI, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4415352. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, I. R. **Escolarização de Surdos**: estudo de caso em uma escola municipal de Irecê - Ba. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7693248. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, M. M.; FRANÇA, M. G.; CASTRO, V. D. B. de; PIETRO, R. G. Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 28, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103690/58658> Acesso em: 3 abr. 2022.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1) UFMG, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência – 10ª ed. Ver. E atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial : as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1817/1/Tese%20Alexandro%20Braga%20Vieira.pdf> Acesso em: 23 ag. 2022

XAVIER, M. da S. **ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Refletindo sobre Conceitos e o Trabalho Pedagógico**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 93p. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 08 nov. 2022

ZEPPONE, R. M. O.; MUZETTI, L. R. Pessoas com deficiência na Pós-Graduação: a conquista do impossível. In: CAIADO, K. R. M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 115-141.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004> Acesso em 04 dez. 2022

ZUQUI, F. S. **As Salas de Recursos Multifuncionais/ Sala de Recursos das Escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=356171. Acesso em: 12 abr. 2020.

ANEXO A – CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DA LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Instituto		Formação
1.	Instituto Federal do Acre	mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre
2.	Instituto Federal de Alagoas	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba
3.	Instituto Federal do Amapá	mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá
4.	Instituto Federal do Amazonas	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira
5.	Instituto Federal da Bahia	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
6.	Instituto Federal Baiano	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim
7.	Instituto Federal de Brasília	mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília
8.	Instituto Federal do Ceará	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu
9.	Instituto Federal do Espírito Santo	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa
10.	Instituto Federal de Goiás	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
11.	Instituto Federal Goiano	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres

12.	Instituto Federal do Maranhão	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras
13.	Instituto Federal de Minas Gerais	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
14.	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas
15.	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
16.	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho
17.	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
18.	Instituto Federal de Mato Grosso	mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
19.	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina
20.	Instituto Federal do Pará	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá
21.	Instituto Federal da Paraíba	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa
22.	Instituto Federal de Pernambuco	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão

23.	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
24.	Instituto Federal do Piauí	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
25.	Instituto Federal do Paraná	mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
26.	Instituto Federal do Rio de Janeiro	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis
27.	Instituto Federal Fluminense	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos
28.	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
29.	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão
30.	Instituto Federal Farroupilha	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
31.	Instituto Federal Sul-rio-grandense	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
32.	Instituto Federal de Rondônia	mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
33.	Instituto Federal de Roraima	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
34.	Instituto Federal de Santa Catarina	mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
35.	Instituto Federal Catarinense	mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio
36.	Instituto Federal de São Paulo	mediante transformação do Centro Federal de Educação

		Tecnológica de São Paulo
37.	Instituto Federal de Sergipe	mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
38.	Instituto Federal do Tocantins	mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

Fonte: Elaborado pela autora, com base no art. 5º da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008)

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Santa Maria, 06 de julho de 2020.

Ao Senhor

Deivid de Oliveira Dutra

Diretor Geral Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul

Eu, Manoela da Fonseca, responsável principal pelo projeto de pesquisa o qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado, Linha de Pesquisa: Educação Especial, venho pelo presente, solicitar autorização do Sr. Deivid de Oliveira Dutra, para realizar pesquisa no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, para o trabalho de pesquisa sob o título **“TRAJETÓRIAS DE VIDA: a complexidade dos processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul”**, com o objetivo de compreender as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial.

O estudo será realizado com alunos público-alvo da educação especial e docentes, através de entrevistas narrativas e análise de documentos referentes ao processo de formação acadêmica e profissional de tais alunos.

Os nomes dos docentes e alunos serão mantidos em anonimato para preservação das identidades. Os dados obtidos serão usados apenas para fins de pesquisa.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento. Tel. (55) 981439569/ (55) 991351246 E-mail: manoela.educ.especial@gmail.com (pesquisadora)/ (55) 3220-8000/ ppgeducacao@ufsm.br (secretaria da Instituição)

Atenciosamente,
Manoela da Fonseca
Doutoranda em Educação/ UFSM

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL – RS

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu Deivid Dutra de Oliveira, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, autorizo a realização do estudo “TRAJETÓRIAS DE VIDA: a complexidade dos processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/Campus São Vicente do Sul”, a ser conduzido pelos pesquisadores Fabiane Romano de Souza Bridi e Manoela da Fonseca.

Fui informado, pelas responsáveis do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, assim como os cuidados em relação ao contexto vivenciado em razão da Pandemia/ Covid-19. Também fui informado que em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, os participantes terão direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela própria pesquisadora, que a luz das teorias orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido originados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante 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.

São Vicente do Sul, 22 de março de 2021.

ANEXO D. ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

- 1. Você poderia me falar sobre as tuas experiências mais significativas nas escolas anteriores ao IFFar?**
 - Como era a tua relação com teus professores?
 - Como era a relação com teus colegas?
 - Você tinha algum tipo de suporte ou acompanhamento na escola que te auxiliasse no desenvolvimento das atividades?
 - Em que momentos tu sentiu que estava aprendendo na escola?

- 2. Considerando todo esse teu histórico na escola, como foi a tua escolha de vir estudar aqui no IFFar?**

- 3. Gostaria que você me falasse sobre como é essa experiência de estudar aqui no IFFar.**
 - Como é a tua relação com os professores?
 - Como é a tua relação com teus colegas?
 - Você tem algum tipo de suporte ou acompanhamento aqui no IFFar para te auxiliar no desenvolvimento das atividades?
 - Você pode me relatar em que momentos ou situações tu percebe que está aprendendo aqui no IFFar?

- 4. Você pode me falar sobre o papel da tua família nos teus estudos?**

- 5. O que você espera fazer depois que terminar o curso que frequenta hoje?**

ANEXO E. Roteiro de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Disciplinas cursadas⁵⁵ por Tulipa - 1º semestre do ano de 2017

1. Como é a participação da aluna nas atividades propostas na sua disciplina, ela participa integralmente, parcialmente ou não participa? Descreva	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
A aluna praticamente não participa da aula, não questiona e não demonstra estar conseguindo acompanhar o conteúdo trabalhado, pois não realiza as atividades propostas.	
Disciplina:	Metodologia Científica
A aluna Tulipa não é participativa nas aulas de Metodologia Científica. Nas aulas teóricas, não expressa dúvidas ou tenta um diálogo, e nos poucos momentos em que houve interação (conversa) foi por iniciativa da professora. Nos momentos de atividades práticas a aluna estava ausente.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
A aluna participa parcialmente das aulas. No início da disciplina, quando envolvia mais questões de relatos de experiência com os professores que os alunos já haviam tido. a aluna relatava sua experiência e participava mais ativamente. Com o decorrer da disciplina, nas discussões sobre os textos lidos e os estudos realizados, a aluna passou a não participar das discussões e realizava parcialmente as atividades propostas.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
A aluna não participa da aula, a menos que a professora solicite. Mesmo assim, sua participação é mínima. Demonstra muita dificuldade na fala, em acompanhar o conteúdo, na sequência do material escrito, na leitura e no raciocínio lógico a partir do que está sendo trabalhado.	
2. Das atividades realizadas pela turma (exercícios, leituras, trabalhos em grupo, etc), quais a aluna realiza com facilidade, quais realiza com dificuldade e quais não realiza? Quais interferências você percebe?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
Aluna não executa os exercícios propostos e dificilmente tem organizado o material a ser trabalhado em aula (polígrafo).	
Disciplina:	Metodologia Científica
O material da disciplina foi enviado em meio digital para o e-mail da turma. Dessa forma, poderia ser ampliado de acordo com suas necessidades. Porém, não identifiquei, em nenhum momento que a aluna	

⁵⁵ Nem todas as disciplinas cursadas estão presentes no quadro, visto que a construção do mesmo foi a partir do material disponibilizado pelo IFFar.

<p>tivesse, em aula, tal material. Conforme mencionado na resposta anterior, a aluna não estava presente nos momentos de realização de atividades práticas da disciplina. Foi proposto um trabalho integrado entre disciplinas (Metodologia, Leitura e Produção Textual e PeCC I), no qual a aluna estava em um grupo. Entretanto, não teve efetiva participação, tendo em vista que nem a monitora que a acompanhou no semestre entregou as atividades. Nos momentos de orientação do referido trabalho, em aula, a aluna não estava presente.</p>	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
<p>A aluna tem facilidade para expressar em aula o que já vivenciou, sua experiência pessoal. Porém, ainda não consegue expressar sua opinião em relação às leituras realizadas na disciplina e participar das discussões sobre conceitos estudados.</p>	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
<p>A aluna não realiza as atividades propostas. Ela apresenta dificuldade de manusear o material, de organização, de fala, de leitura e de escrita.</p>	
<p>3. Quais são as principais habilidades e potencialidades da aluna na sua disciplina?</p>	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
<p>Apesar de a aluna demonstrar interesse e dificilmente faltar às aulas, não demonstrou habilidades na aula, pois não questiona durante as explicações e não consegue perceber o entendimento uma vez que não realiza as atividades propostas, como por exemplo a resolução dos exercícios.</p>	
Disciplina:	Metodologia Científica
<p>Há dificuldade de identificar se há completa compreensão dos conteúdos abordados por parte da aluna, pois, nas aulas ela não tem o material, não participa, não questiona e não se expressa para que possa ajudá-la.</p>	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
<p>A aluna demonstra interesse e dificilmente falta às aulas. Consegue relatar suas experiências pessoais em relação aos seus antigos professores e como aluna. Ainda precisa articular melhor essas experiências com o referencial teórico proposto na disciplina.</p>	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
<p>A aluna não consegue demonstrar suas habilidades. Fica difícil avaliar suas habilidades e potencialidades para a disciplina, devido à falta de participação nas atividades e de interação na aula.</p>	
<p>4. Quais as principais dificuldades e necessidades da aluna na sua disciplina?</p>	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
<p>Dificuldade de entendimento do conteúdo ministrado, dificuldade de organização com o material de aula.</p>	

Disciplina:	Metodologia Científica
A aluna apresenta dificuldades de leitura (monitora ou educadora especial que faz a leitura, interpretação e compreensão. Além disso, foi identificada dificuldade motora, ao questionar a aluna se ela utiliza computador e poderia digitar, considerando que a disciplina de Metodologia Científica trabalha com formatação e normas ABNT para elaboração de trabalhos científicos. A resposta ao questionamento foi “não digito”. Nesse sentido, entrei em contato com a Profª. M. para explicitar a questão e ver se o NAPNE pode contribuir nesse sentido, via teclado adaptado ou outra forma que possibilite o uso do computador.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
As maiores dificuldades se dão em relação ao entendimento da parte teórica da disciplina, das atividades que são propostas, assim como sua organização com o seu material de aula.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Dificuldade de fala, leitura e escrita; dificuldade de organização do material escrito; ocasionando falta de entendimento do conteúdo ministrado. Trabalhos realizados: - trabalhos em grupo: a aluna não interage com os colegas do grupo, não dá contribuições ao grupo, apenas compartilha a nota. -trabalhos individuais: a aluna não realiza trabalhos de leitura e escrita sem ajuda de outra pessoa, pois apresenta muita dificuldade na fala (articulação das palavras), na escrita (letras espelhadas e frases desconexas; não produz texto, apenas ideias soltas) e na leitura (demora para decodificar e não consegue entender as ideias principais nos textos lidos, ficando com a compreensão fragmentada apenas de ideias secundárias).	
5. Aponte suas percepções e preocupações referentes à aluna e os processo de aprendizagem na sua disciplina:	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
Percebe-se interesse da aluna em aula, porém não se consegue perceber o entendimento da mesma quanto ao conteúdo ministrado.	
Disciplina:	Metodologia Científica
A aluna se fez presente em sala de aula, mas em relação ao conteúdo e as avaliações não demonstrou interesse e participação.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
É possível perceber que em algumas aulas a aluna mostra-se interessada, porém não demonstra o quanto está entendendo do conteúdo que está sendo ministrado.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Minhas preocupações recaem no fato de a aluna ter dificuldade de se expressar oralmente e por escrito, dificultando o processo de avaliação.	

6. Você procura realizar alguma adaptação dos objetivos, da didática e da metodologia e da avaliação da disciplina para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs)? Se sim, quais?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
Avaliações adaptadas, letra ampliada com leitor e transcritor, realizadas no NAPNE, ampliação do material para a aula (polígrafo), presença de uma bolsista que acompanha a aluna.	
Disciplina:	Metodologia Científica
Desde o início do semestre o NAPNE foi informado sobre as dificuldades em sala de aula, foi oferecido atendimento extraclasse, avaliações adaptadas, letra ampliada com leitor e transcritor, realizadas no NAPNE, ampliação do material para ser trabalhado em aula e presença de uma bolsista que acompanhava a aluna.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
Textos ampliados, auxílio de leitor e transcritor para as avaliações, trabalhos realizados em dupla e em grupos, resumo dos conteúdos trabalhados em aula.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Material ampliado devido ao problema de visão da aluna. Tempo maior para realização dos trabalhos com a possibilidade de realizá-los fora da sala de aula, com acompanhamento do NAPNE ou até de familiares. Atendimento individualizado em sala de aula, quando possível, com questionamentos dirigidos à aluna e explicações extras. Possibilidade de trabalhos em grupos menores, para que a aluna possa interagir. Intermediação de uma bolsista que acompanha a aluna em aula para que ela se organize no material, bem como para facilitar sua comunicação com a professora e interação com os conteúdos trabalhados.	
7. Que aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não por adaptações?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
A aluna tem dificuldade para ler quando a fonte tem tamanho pequeno .	
Disciplina:	Metodologia Científica
As dificuldades na fala, locomoção, escrita e compreensão.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
A aluna apresenta dificuldade para ler quando a fonte tem tamanho pequeno , para fazer anotações em seu caderno, assim como dificuldades para construir e escrever textos.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
A aluna demonstra dificuldade visual para ler , dificuldade motora para manusear o material e pouca interação na aula.	

8. Você utiliza materiais diferenciados/adaptados para a aluna? Se sim, quais?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
Material adaptado, ampliado, tempo maior para a realização dos trabalhos e avaliações, contando com auxílio de bolsistas ou professora do NAPNE para realização dos trabalhos e avaliações.	
Disciplina:	Metodologia Científica
Material digitado que pode ser ampliado, e realização dos trabalhos e avaliações, com acompanhamento da monitora, em grupos e/ou no NAPNE.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
Material digitado que pode ser ampliado, e realização dos trabalhos e avaliações, com acompanhamento da monitora, em grupos e/ou no NAPNE.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Material ampliado.	
9. Quais aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não por materiais diferenciados?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
A aluna tem dificuldade em ler fonte de tamanho pequeno.	
Disciplina:	Metodologia Científica
Essa questão já foi respondida.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
A aluna apresenta dificuldades para ler fonte de tamanho pequeno e em escrever.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
As dificuldades apresentadas pela aluna na leitura e na escrita.	
10. É proporcionado apoio contínuo à aluna? Se sim, em que período? Com que frequência?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia

Meia hora antes ou depois da aula, 2 dias na semana (quinta e sexta).	
Disciplina:	Metodologia Científica
No NAPNE, com atendimento individual, quando a aluna se faz presente. E na aula com a monitora.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
Em sala de aula com uma atenção mais específica e meia hora antes ou depois da aula, 2 dias na semana (Terças e Sextas-feiras).	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Em sala de aula com uma atenção mais específica, 1x por semana (quinta-feira à noite). Acompanhamento de profissionais e bolsistas do NAPNE, antes do horário de aulas, pelo menos duas vezes por semana.	
11. Que aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não pela oferta do apoio contínuo?	
Disciplina:	Química para o Ensino de Biologia
Necessita de auxílio para a realização de atividades, avaliações e trabalhos.	
Disciplina:	Metodologia Científica
Necessita de auxílio para realização de todas as atividades de sala de aula, inclusive, avaliações e trabalhos.	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular I
Necessita de auxílio para realização de avaliações e trabalhos.	
Disciplina:	Leitura e Produção Textual
Necessita de auxílio para realização de todos os trabalhos e avaliações.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pelo IFFar, referente ao 1º semestre do ano de 2017, das disciplinas cursadas por Tulipa.

ANEXO F. Roteiro de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Disciplinas cursadas⁵⁶ por Tulipa - 2º semestre do ano de 2017

1. Como é a participação da aluna nas atividades propostas na sua disciplina, ela participa integralmente, parcialmente ou não participa? Descreva	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
A participação da aluna Tulipa depende muito do tipo de atividade que a aula está sendo realizada, em função de suas limitações físicas. A aluna procurou interagir em todas as atividades propostas. As atividades que envolvam oralidade e escrita a mão são as que ela apresenta maior dificuldade para participar, caso contrário participa integralmente.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
A aluna participa parcialmente das aulas, mostra interesse e dedicação , porém, apresenta algumas dificuldades para se expressar em público, devido a voz baixa e com dificuldade em pronunciar algumas palavras, tem dificuldade para escrever e para acompanhar o uso do microscópio em aula prática.	
2. Das atividades realizadas pela turma (exercícios, leituras, trabalhos em grupo, etc), quais a aluna realiza com facilidade, quais realiza com dificuldade e quais não realiza? Quais interferências você percebe?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Neste semestre a aluna apresentou maior dificuldade em realizar atividades que envolvam escrita a mão e oralidade. Nestes aspectos procurei dar uma atenção a ela quando tentava falar e pedir trabalhos digitados. Atividades que envolvam a elaboração de desenhos e trabalhos em grupo ela possui maior facilidade. No início do semestre a aluna não estava colaborando para ter um envolvimento maior com a turma, em função de suas atitudes, acaba sendo excluída. Entretanto, ao longo do semestre, verifiquei que a aluna estava desenvolvendo um bom trabalho em grupo e que os componentes do mesmo estavam preocupados em dar atividades adequadas para a Tulipa poder participar.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Atividades que exijam coordenação motora são extremamente difíceis de realizar , por exemplo a montagem de lâminas de aula prática, a aluna não consegue fazer, nem usar o M.O. de forma independente e coerente ao semestre que está. A escrita é difícil, elaboração de atividades práticas como caminhada proposta é lenta , a confecção de material comestível é extremamente difícil, assim como a expressão oral em aula e comunicação difícil, mas possível.	
3. Quais são as principais habilidades e potencialidades da aluna na sua disciplina?	

⁵⁶ Nem todas as disciplinas cursadas estão presentes no quadro, visto que a construção do mesmo foi a partir do material disponibilizado pelo IFFar.

Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Acredito que ao decorrer das outras PeCCs a aluna possa mostrar mais os seus talentos e habilidades, pois me parece estar com um melhor relacionamento na turma e madura para desenvolver as atividades sozinha. Neste semestre verifiquei mais a sua preocupação em estar sempre realizando todas as atividades propostas, em participar em aula, ser prestativa com o seu grupo de trabalho e estar mais incluída na turma.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
A aluna demonstra interesse, dedicação, empolgação, atenção nas explicações.	
4. Quais as principais dificuldades e necessidades da aluna na sua disciplina?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Escrita a mão, oralidade, acesso a um notebook em sala de aula.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Dificuldades - escrever, falar, acompanhar a turma em caminhadas, realizar aulas práticas, se expressar, realizar atividades sozinha. Necessidades de acompanhamento para se deslocar, realizar avaliações, auxílio individualizado em aulas práticas, organização do material de aula (impresso), ...	
5. Aponte suas percepções e preocupações referentes à aluna e os processo de aprendizagem na sua disciplina:	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Minha preocupação atualmente vai ao encontro da aprendizagem dos referenciais teóricos da área de ensino e de educação, além do entendimento da área específica, pois um docente necessita compreender esses 2 saberes. Também me preocupo na forma como ela irá administrar uma sala de aula, se os estudantes irão compreendê-la. Essas preocupações são os próximos desafios a serem lançados nas próximas PeCCs.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
A aluna apresenta bastante dificuldade de aprovação na disciplina, devido ao já exposto.	
6. Você procura realizar alguma adaptação dos objetivos, da didática e da metodologia e da avaliação da disciplina para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs)? Se sim, quais?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Não. Neste semestre não foi necessário em função de todos os trabalhos serem coletivos, mas acredito que será necessário alguma adaptação para as próximas disciplinas, como por exemplo, a	

aluna ter em sala de aula um notebook para o desenvolvimento de suas atividades.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Sim. A aluna recebe material impresso, tem apoio individualizado na sala quando necessário e em aulas práticas, recebe o material já organizado e ajuda na observação de lâminas. Faz atividades avaliativas acompanhada no NAPNE e os prazos de entrega de avaliações são maiores.	
7. Que aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não por adaptações?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Como a aluna conseguiu interagir de forma satisfatória no grupo de trabalho (segundo relato dos próprios colegas do grupo), não foi necessário fazer adaptações das atividades.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Fala, coordenação motora (dificuldade para escrever e andar), dificuldade em acompanhar a aula.	
8. Você utiliza materiais diferenciados/adaptados para a aluna? Se sim, quais?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Não. Por motivos já mencionados anteriormente.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Sim. O material é entregue xerocado para a aluna, as lâminas de prática são prontas.	
9. Quais aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não por materiais diferenciados?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
—	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Fala, coordenação motora (dificuldade para escrever e andar), dificuldade em acompanhar a aula.	
10. É proporcionado apoio contínuo à aluna? Se sim, em que período? Com que frequência?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II

Sim. Em sala de aula com uma atenção mais específica. 1 dia na semana (o período de aula ou outro horário que a aluna sentir necessidade de auxílio).	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Sim. NAPNE. 1 dia na semana	
11. Que aspectos observados na aluna lhe fez optar ou não pela oferta do apoio contínuo?	
Disciplina:	Prática Enquanto Componente Curricular II
Dificuldade de entendimento de sua fala, atividades adequadas para a aluna realizar dentro do seu grupo de trabalho.	
Disciplina:	Embriologia e Histologia Humana
Fala, coordenação motora (dificuldade para escrever e andar), dificuldade em acompanhar a aula.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pelo IFFar, referente ao 2º semestre do ano de 2017, das disciplinas cursadas por Tulipa.

ANEXO G. Roteiro de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - 1º ano do Ensino Médio Integrado - Hibisco - ano de 2016

1. Como é a participação do aluno nas atividades propostas na sua disciplina, ele participa integralmente, parcialmente ou não participa? Descreva	
Disciplina:	Física
Participa integralmente das atividades propostas em sala de aula	
Disciplina:	Introdução à informática
O aluno tem participação integral em todas as atividades propostas em sala de aula.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
2. Das atividades realizadas pela turma (exercícios, leituras, trabalhos em grupo, etc), quais o aluno realiza com facilidade, quais realiza com dificuldade e quais não realiza? Quais interferências você percebe?	
Disciplina:	Física
Propõe-se a realizar todas as atividades. Apresenta pequena dificuldade naquelas atividades que envolvam a parte motora.	
Disciplina:	Introdução à informática
Todas as atividades propostas são realizadas pelos alunos, com único diferencial, o aluno precisa de um pouco mais de tempo para realizar as atividades práticas.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
3. Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno na sua disciplina?	
Disciplina:	Física
Raciocínio Lógico e participação em aula.	

Disciplina:	Introdução à informática
Possui uma grande capacidade para interpretação das atividades e disposição para fazer as mesmas.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
4. Quais as principais dificuldades e necessidades do aluno na sua disciplina?	
Disciplina:	Física
Apresenta algumas dificuldades nas operações matemáticas . Supera estas dificuldades apresentando argumentos teóricos.	
Disciplina:	Introdução à informática
A maior dificuldade apresentada foi para a realização das atividades práticas , onde o aluno teve que digitar textos, criar planilhas e elaborar apresentações.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
5. Aponte suas percepções e preocupações referentes ao aluno e os processo de aprendizagem na sua disciplina:	
Disciplina:	Física
O aluno mostra-se muito participativo em sala de aula. Apresenta limitações nas atividades que envolvem a parte motora. Supera algumas dificuldades matemáticas através de argumentos teóricos.	
Disciplina:	Introdução à informática
Acredito que o aluno não apresenta dificuldades na disciplina de introdução à informática.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
6. Você procura realizar alguma adaptação dos objetivos, da didática e da metodologia e da avaliação da disciplina para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs)? Se sim, quais?	
Disciplina:	Física

<p>Sim. Como o aluno apresenta dificuldades motoras, as avaliações escritas tiveram que ser adaptadas. Para a realização destas atividades avaliativas foi utilizado o software Scientific Work Place que permite que o utilizador digite de forma rápida e prática equações matemáticas. Além disso, os tópicos trabalhados em aula foram enviados para o aluno em formato digital para proporcionar a leitura dos mesmos.</p>	
Disciplina:	Introdução à informática
<p>Sim, a maior adaptação feita foi a disponibilidade de todos arquivos utilizados em aula de forma digital através da plataforma moodle, facilitando o envio e visualização das atividades por parte do aluno.</p>	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
7. Que aspectos observados no aluno lhe fez optar ou não por adaptações?	
Disciplina:	Física
<p>Em conversa no início do ano letivo o aluno argumentou que eram necessárias as adaptações constantes no item anterior para melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem.</p>	
Disciplina:	Introdução à informática
—	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
8. Você utiliza materiais diferenciados/adaptados para o aluno? Se sim, quais?	
Disciplina:	Física
<p>Os materiais diferenciados que foram utilizados são aqueles que já foram citados. Nas aulas experimentais foram feitas as adaptações necessárias para cada momento a fim de que o aluno pudesse participar dos momentos de forma integral.</p>	
Disciplina:	Introdução à informática
<p>Slides e PDFs contendo o conteúdo e atividades apresentados em sala de aula.</p>	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores

—	
9. Quais aspectos observados no aluno lhe fez optar ou não por materiais diferenciados?	
Disciplina:	Física
Novamente a conversa que tive com o aluno nos primeiros dias do ano letivo.	
Disciplina:	Introdução à informática
—	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
10. É proporcionado apoio contínuo à aluna? Se sim, em que período? Com que frequência?	
Disciplina:	Física
Sim, em sala de aula com uma atenção mais específica. o aluno tinha acesso dos meus emails particular e institucional à solução das dúvidas que surgiam na leitura dos textos enviados. Além disso, ofereci a ele momentos em que me encontrava no instituto mas fora da sala de aula para atendimento individual. Frequência : 4 dias na semana	
Disciplina:	Introdução à informática
Sim, em sala de aula com uma atenção mais específica.	
Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	
11. Que aspectos observados no aluno lhe fez optar ou não pela oferta do apoio contínuo?	
Disciplina:	Física
A conversa com o aluno no início do ano letivo.	
Disciplina:	Introdução à informática
—	

Disciplina:	Organização e Arquiteturas de computadores
—	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pelo IFFar, referente ao 1º ano do Ensino Médio integrado, no ano de 2016, cursado por Hibisco.