

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

PAULA MRUS MARIA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UM INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**PAULA MRUS MARIA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Serviço Social.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mónica de la Fare**

Porto Alegre

2020

## Ficha Catalográfica

M332p Maria, Paula Mrus

Políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas : um estudo a partir de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul / Paula Mrus Maria . – 2020.

189 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica De La Fare.

1. Políticas Educacionais. 2. Atenção aos Estudantes. 3. Deficiências. 4. Necessidades Educacionais Específicas. 5. Instituto Federal. I. De La Fare, Mônica. II. Título.

PAULA MRUS MARIA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Serviço Social.

Aprovada em: 06 / 08 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Mónica de la Fare - PPGSS/PUCRS (Orientadora)

---

Dra. Ana Lúcia Suarez Maciel - PPGSS/PUCRS

---

Dra. Marlene Rozek - PPGEDU/PUCRS

Dedico essa dissertação às pessoas que compreendem injustas as desigualdades. Que se empenham para construir um mundo mais respeitoso, justo e compassivo.

## AGRADECIMENTOS

À força superior que tudo rege, agradeço à vida, à existência, por ser quem sou, por cada oportunidade, por cada aprendizado, pelo provimento das condições necessárias para o meu desenvolvimento e por cada pessoa que de algum modo compõe a minha trajetória.

Agradeço à minha família, Eliéte minha mãe, Paulo meu pai, Celso meu padrasto e segundo pai, tio Bira e vó Nair que fez sua passagem poucos dias após a entrega desta dissertação para a avaliação final. Aos meus queridos irmãos Fábio, Eduardo, Vitória e Luiz Henrique pelo amor e carinho. Agradeço por serem minha família, pelo apoio, cada qual a sua maneira, por compartilhar a vida comigo e pela sua diversidade que inspira a minha caminhada, as minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Gratidão Eduardo por despertar na mana, o olhar para as questões que deram origem a essa dissertação. Gratidão Vitória, minha irmã-melhor amiga, pela cumplicidade e pelos cuidados como pet sitter em minhas ausências.

Aos meus companheiros felinos, Rosa e Romeu, que são da família tanto quanto. Pelo afeto cotidiano e por estarem ao meu lado durante a escrita dessa dissertação, pela lealdade ímpar e amor que só vocês proporcionam.

À Monja Isshin (Kathy Boggs Havens), por todo apoio e afeto. Agradeço por guiar meu caminho ao autoconhecimento através da Psicanálise Humanista e do Zen Budismo. Expresso minha gratidão por toda acolhida, por me auxiliar nos momentos difíceis quando a desistência foi uma possibilidade, por me fazer compreender que possuo capacidade para prosseguir. Gratidão Sensei por compartilhar seus ensinamentos e sabedoria, o seu apoio foi fundamental para a conclusão dessa etapa da minha formação. Obrigada por tanto sempre!

As amigas queridas que tanto me fortalecem. Agradeço à Bruna, Gláucia, Fabiane e Jaqueline que fielmente me acompanham e me inspiram desde a graduação. Marilda e Vera, presentes que a residência me deu, agradeço por serem meu aconchego em Porto Alegre. Ciana, Gabrieli, Larissa, Patrícia e Teruel agradeço por apoiarem as minhas escolhas, por tantos momentos de amizade sincera, pela constante presença em minha vida. Gratidão por saber que na alegria e na tristeza posso contar com cada um de vocês!

Aos colegas do mestrado, agradeço a intensidade dos momentos vividos. Os estudos, as risadas, as festas, as angústias, os sofrimentos compartilhados (que só a pós-graduação proporciona), as discussões filosóficas, o companheirismo. Foi tão bonito tudo isso! Agradeço de coração à Alene, Claudiomiro e Marlon pela amizade, conselhos e trocas teóricas. Agradeço à Andréa, Amanda, Cleide, Laurem, Paula R., Pedro, Raquel, Vanessa e

demais colegas pela parceria, pelos almoços no pé de manga e tantos outros momentos. Gratidão às queridas Maíra, Luísa e Juliana pela moradia acolhedora compartilhada em Porto Alegre.

Aos amigos da Comunidade Budista Shantideva de Passo Fundo, pelos ensinamentos, luz e inspiração que guiam ao caminho do autoconhecimento, da compaixão e do compromisso social e político com as minorias. Agradeço a oportunidade de partilhar vivências tão significativas e singulares que me fortalecem.

Agradeço a minha querida orientadora, Professora Mónica, por tanto. Por todo cuidado e dedicação. Pela compreensão, pela gentileza e por sempre acreditar em mim, em especial nos momentos em que achei que não daria certo. Você foi essencial em meu processo de formação, o mundo precisa de mais professoras como você, que acreditem e apoiem seus alunos, minha sincera e eterna gratidão!

As professoras Ana Lúcia e Marlene pelo aceite ao nosso convite para compor a banca avaliadora desse trabalho. Desde o princípio me senti contemplada e feliz com essa possibilidade. Foram valiosas suas contribuições para a qualificação desse estudo. Muito Obrigada!

Aos colegas do carinhoso ‘grupo de orientandos da Professora Mónica’, Grupo de Pesquisa: Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo. Muito obrigada por todo aprendizado compartilhado.

À PUCRS e ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social pela oportunidade e ensino de excelência. Agradeço aos queridos professores Beatriz, Giovane, Gleny, Izete, Jane e Gissele por todo conhecimento compartilhado, dedicação e comprometimento. À Andrea da secretaria do PPGSS pela atenção e profissionalismo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”). Assim, agradeço à CAPES, pelo financiamento desse estudo e pela oportunidade de cursar o mestrado com bolsa parcial, tornando viável esta pesquisa e tantas outras.

À Professora Giovana pela recepção acolhedora e amorosa na realização do estágio docente. Muito obrigada pela tua supervisão cuidadosa e pela oportunidade de aprender contigo. Agradeço igualmente as professoras Ângela, Cândida, Clenir, Cristina da UPF, por despertarem em mim o amor pelo Serviço Social e, desde então, serem fonte de incentivo e inspiração pra prosseguir os estudos. Minha eterna gratidão!

Ao IFSUL pelo apoio e pela licença concedida para qualificação do meu fazer profissional. Aos queridos colegas do Câmpus Passo Fundo, em especial da equipe de Assistência Estudantil e do NAPNE, por toda parceria e companheirismo. Vocês foram essenciais para que eu pudesse cursar o mestrado. Aos colegas do DEGAE por todo apoio concedido. Aos queridos estudantes que tanto me motivam desde meu primeiro dia na instituição, gratidão por me ensinarem tanto!

Ao IFRS, Câmpus Restinga por aceitar a realização desse estudo e oferecer as condições necessárias para que ele acontecesse. Agradeço de coração aos queridos colegas servidores que me apoiaram incondicionalmente e aos estudantes que participaram com entusiasmo desse estudo. O meu mais sincero obrigada!

Agradeço mais uma vez a minha querida amiga Gabi, pela primeira leitura atenciosa dessa dissertação, e a sua mãe professora Maria Teresa, pelo trabalho de revisão final do texto. Gratidão pelo carinho e dedicação!

Por fim, e não menos importante, agradeço novamente a minha amiga Fabi que foi quem me encorajou e me mostrou que era possível cursar o mestrado, quando te vi na PUCRS, percebi que era possível para mim também, tu és um grande exemplo amiga, muito obrigada!



## RESUMO

O estudo apresentado tem como tema central as políticas de atendimento aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas e foi desenvolvido com o intuito de compreender as conformações das mesmas, a partir do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS e de seu Câmpus Restinga. A atenção aos estudantes, na perspectiva da política social, é uma construção recente e tem atuado junto às desigualdades que se estabelecem no cotidiano das instituições educacionais. Seu caráter compensatório e individualizado precisa ser compreendido juntamente com as relações escolares seletivas e desiguais, bem como com a sociabilidade excludente do modo de produção capitalista. Nesse sentido, este estudo é pautado no método dialético crítico que possibilita a compreensão das bases históricas e materiais que sustentam o desenvolvimento educacional desigual dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, bem como da relação conflituosa entre a escola e as diferenças humanas em suas múltiplas dimensões. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como empírica, de cunho exploratório e de abordagem qualitativa. Foram coletados dados a partir da análise documental das políticas de atenção aos estudantes do IFRS, observação participante em onze visitas realizadas ao Câmpus Restinga e entrevistas com catorze sujeitos. Os entrevistados foram sete estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas e sete servidores públicos federais, desses três professores e quatro técnico-administrativas que atuam diretamente com a estruturação dessas políticas no referido Câmpus. Para analisar os dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos possibilitaram compreender como se estabelece o processo inclusivo no cotidiano escolar e expressam que a atenção aos estudantes, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, ainda é um desafio a ser alcançado. A escola ainda não reconhece as diferenças e a diversidade como parte inerente dessa dinâmica, o que reforça as desigualdades educativas. A atenção aos estudantes tem sido implantada por meio de diferentes políticas e dispositivos institucionais, revelando que a mediação dos processos de exclusão é realizada através de ações fragmentadas. Desse modo, essas políticas têm se desenvolvido de forma desarticulada dos processos de ensino e prática docente, centralizando as fragilidades da inclusão educativa como uma questão de ordem individual do estudante. Assim, as mesmas, apesar de constituir-se como resistência às desigualdades educativas, têm atuado também como mecanismo para justificar o baixo investimento e a omissão institucional diante das situações de fracasso e exclusão escolar. A oferta de serviços e recursos aos estudantes tem se dado de forma distanciada do direito à aprendizagem e da construção do conhecimento produzido pela escola, bem como do respeito à diversidade estabelecida nas relações escolares. Para tal, faz-se necessário o desenvolvimento de processos de gestão institucional construídos conjuntamente entre reitoria e seus campi que incorporem a inclusão educativa e a atenção às desigualdades como pauta prioritária a ser atendida, em especial no espaço da sala de aula, no qual se encontram as principais fragilidades do processo inclusivo.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Atenção aos estudantes; Deficiências; Necessidades Educacionais Específicas; Instituto Federal.

## ABSTRACT

The study presented has as its central theme the policies to assist students with disabilities and specific educational needs and was developed with the purpose of understanding their conformation, from the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - IFRS and its Restinga Campus. The attention to students, from the perspective of social policy, is a recent construction and has acted together with the inequalities that are established in the daily life of educational institutions. Their compensatory and individualized character needs to be understood together with the selective and unequal school relations, as well as with the excluding sociability of the capitalist mode of production. In this sense, this study is guided by the critical dialectical method that makes it possible to understand the historical and material bases that sustain the unequal educational development of students with disabilities and specific educational needs, as well as the conflicting relationship between the school and human differences in their multiple dimensions. The research developed is characterized as empirical, exploratory, and qualitative approach. Data were collected from the documental analysis of the policies of attention to students of the IFRS, participant observation in eleven visits to the Restinga Campus and interviews with fourteen subjects. The interviewees were seven students with disabilities and/or specific educational needs and seven federal employees, from these three professors and four technical-administrative staffs who work directly with the structuring of these policies on the mentioned Campus. The Content Analysis technique was used to analyze the data. The results obtained made it possible to understand how the inclusive process is established in everyday school life and express that attention to students, from an Inclusive Education perspective, is still a challenge to be achieved. The school still does not recognize differences and diversity as an inherent part of this dynamic, which reinforces educational inequalities. The attention to students has been implemented through different policies and institutional devices, revealing that the mediation of the processes of exclusion is carried out through fragmented actions. In that way, these policies have developed in a disjointed way of the teaching processes and teaching practice, centralizing the fragilities of educational inclusion as a matter of individual student order. Thus, these policies, despite constituting resistance to educational inequalities, have also acted as a mechanism to justify low investment and institutional omission in the face of situations of failure and school exclusion. The supply of services and resources to students has been far from the right to learning and the construction of knowledge produced by the school, as well as respect for the diversity established in school relations. For this to occur, it is necessary to develop institutional management processes built collectively between the rectory and its campuses that incorporate educational inclusion and attention to inequalities as a priority guideline to be attended to, especially in the classroom space, where the main weaknesses of the inclusive process are found.

**Keywords:** Educational Policies; Attention to students; Disabilities; Specific Educational Needs; Federal Institute.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do processo de categorização dos dados.....	36
Quadro 2 - Perfil dos estudantes entrevistados: tipos de NEE e deficiências.....	112

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CF – Constituição Federal  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação  
EaD – Educação a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IF – Institutos Federais  
IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação do Rio Grande do Sul  
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas  
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas  
NEE – Necessidades Educacionais Específicas  
NEPGS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PEI – Plano Educacional Individualizado  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos  
PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEE – Secretaria de Educação Especial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

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

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 O percurso da pesquisa.....	19
<b>2 DIFERENÇA E DIVERSIDADE: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS</b> .....	39
2.1 A diferença como expressão da desigualdade .....	39
2.1.1 Diferença e as definições de deficiências .....	49
2.2 Escola e diversidade: uma relação em construção.....	57
<b>3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	74
3.1 Política Social de Educação e os Pressupostos da Educação Inclusiva.....	74
3.2 Expansão e Democratização da Educação Pública Brasileira: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	82
<b>4 A ATENÇÃO AOS ESTUDANTES A PARTIR DAS POLÍTICAS E DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DO IFRS</b> .....	87
4.1 Política de Ações Afirmativas .....	87
4.2 Política de Assistência Estudantil.....	92
4.3 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).....	97
4.4 Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS .....	100
4.5 Instrução Normativa sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI).....	103
<b>5 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ATENÇÃO AOS ESTUDANTES NO CÂMPUS RESTINGA A PARTIR DA VOZ DOS ENTREVISTADOS</b> .....	107
5.1 O Câmpus Restinga .....	107
5.2 A atenção aos estudantes e o processo inclusivo no cotidiano escolar .....	114
5.2.1 Eixo de análise: concepções sobre deficiências e NEE.....	115
5.2.2 Eixo de análise: políticas de atendimento aos estudantes com deficiências e NEE .....	123
5.2.3 Eixo de análise: necessidades dos estudantes em seu processo formativo .....	148

5.3 Apontamentos sobre as conformações das políticas educacionais em evidência nesse estudo .....	153
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	158
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Servidores.....	170
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Estudantes maiores de 18 anos.....	174
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Autorização dos pais para participação dos filhos (as) na pesquisa .....	178
<b>APÊNDICE D</b> - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Para crianças e adolescentes (maiores de 06 anos e menores de 18 anos). .....	182
<b>APÊNDICE E</b> - Roteiro de Entrevista - Servidores.....	184
<b>APÊNDICE F</b> - Roteiro de Entrevista - Estudantes.....	185
<b>APÊNDICE G</b> - Roteiro de Análise Documental. ....	186
<b>APÊNDICE H</b> - Roteiro de Observação Participante. ....	187
<b>ANEXO A</b> - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.....	188
<b>ANEXO B</b> - Carta de autorização do IFRS, Câmpus Rentinga para realização da pesquisa.....	189

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre as políticas educacionais de inclusão e a atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas, considerando o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). De tal modo, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para obtenção do título de mestre em Serviço Social. No decorrer deste trabalho, serão expostas as análises realizadas a partir dos dados empíricos, documentais, legais e do referencial teórico consultado, com o intuito de responder ao problema e aos objetivos propostos neste estudo e que serão discorridos na sequência.

As indagações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa surgem da vivência profissional em um cotidiano escolar como servidora técnico-administrativa, cargo de assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Passo Fundo. As questões observadas se relacionam com a forma como as demandas que envolvem o processo formativo dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas têm sido tratadas na instituição.

Os desdobramentos mais comuns têm sido a interrupção do processo formativo desses estudantes, iniciada por constantes situações de reprovações; a política de atenção ao estudante diluída em vários documentos e setores, com processos de trabalho ainda incipientes e por vezes desorganizados; a recente construção formal de fluxos e procedimentos institucionais para disponibilizar aos estudantes os recursos e serviços necessários; a diferenciação dos estudantes que possuem deficiências legalmente reconhecidas, com relação aos que possuem outras necessidades educacionais para o cumprimento das adaptações curriculares e estratégias inclusivas, em especial, no espaço de sala de aula; a pessoalização dos processos relacionados à inclusão e, conseqüentemente, a falta de uma cultura institucional de inclusão educativa.

Esses são apenas alguns dos elementos identificados que motivaram a escolha pelo tema desse estudo. Muitos outros perpassam esse contexto e vieram à tona a partir das falas dos sujeitos entrevistados, esclarecendo como se materializam no cotidiano escolar; essas discussões serão problematizadas a partir da análise dos dados. Diante desse contexto, surge a pesquisa intitulada “Políticas de atendimento ao estudante com deficiência e necessidades



educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Câmpus Restinga”. Nota-se que, o instituto em que se realizou a pesquisa não é o mesmo local de atuação profissional, a seguir serão expostas as informações que levaram a essa definição.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expandiu-se significativamente a partir de dezembro de 2008, quando foi instituída a Lei N. 11.892 que deu origem a 38 institutos federais e uma estrutura multicampi de 314 unidades de ensino descentralizadas em todos os estados brasileiros, em especial nas regiões interioranas. O estado do Rio Grande do Sul conta com três institutos federais e 42 unidades descentralizadas de ensino. Priorizou-se como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Restinga, por ser o câmpus com maior número de estudantes com deficiência e matrícula ativa no estado do Rio Grande do Sul, conforme dados que serão expostos na sequência. Dentre as diferentes modalidades de ensino ofertadas pelo Instituto, essa pesquisa teve como foco o ensino médio integrado ao ensino técnico, uma vez que, essa é a modalidade prioritária dos Institutos Federais conforme artigo 8º da Lei N. 11.892 de 2008<sup>1</sup>.

Busco articular o desejo de pesquisar esse tema à investigação científica, a fim de compor meu processo de formação, qualificar meu fazer profissional, propiciar produção de conhecimento acerca da realidade estudada, contribuindo para o desenvolvimento de discussões e intervenções a respeito do tema. Com o intuito principal de produzir subsídios para colaborar com o trabalho das instituições educacionais da rede pública federal, quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas no que se refere ao acompanhamento do processo formativo desses sujeitos.

Este estudo foi desenvolvido, a partir do seguinte problema de pesquisa: *Como estão conformadas as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas no Câmpus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?* A fim de responder as seguintes questões norteadoras:

---

<sup>1</sup> Os institutos podem ofertar ensino nos seguintes níveis e modalidades: a) educação profissional técnica de nível médio para o público de ensino fundamental (integrado e concomitante), para o público da educação de jovens e adultos (Proeja) e para o público de ensino médio (subsequente); b) educação superior: cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia; c) cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; d); além de diversas outras atividades como cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, atividades de extensão, estimular e apoiar processos educativos que levem a geração de trabalho e renda (Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências).

- Quais são as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas no IFRS?
- Quais são as concepções de deficiência presentes nas políticas institucionais e nas práticas cotidianas do IFRS?
- Quais são os recursos, serviços e estrutura física, tecnológica e metodológica disponível para a materialização do processo formativo inclusivo do estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas?
- Em que medida as políticas e práticas existentes atendem as necessidades dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas em seu processo formativo?

Para respondê-las elencou-se como objetivo geral: “Compreender como estão conformadas as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas, quais concepções acerca de deficiência fundamentam as ações dessas políticas no IFRS, Câmpus Restinga, a fim de dar visibilidade às necessidades dos mesmos em seu processo formativo e às contradições e mediações da política social de atendimento aos estudantes”. Na mesma perspectiva, a fim de contemplar as particularidades do estudo, os objetivos específicos visam:

- a) Analisar como se configuram as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas no IFRS relacionando-as às proposições previstas na legislação e políticas em âmbito nacional acerca dos direitos da pessoa com deficiência à educação;
- b) Identificar quais são as concepções acerca da deficiência que perpassam as políticas institucionais e as práticas cotidianas que incidem sobre o processo formativo dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas;
- c) Reconhecer aspectos relacionados às relações institucionais, à acessibilidade, recursos humanos, recursos materiais, tecnológicos, metodológicos, bem como fluxos e procedimentos existentes na materialização do processo formativo inclusivo dos estudantes;
- d) Analisar quais são as necessidades dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas em seu processo formativo e em que medida as políticas institucionais existentes contribuem para com essas e;
- e) Produzir conhecimento sob a perspectiva do Serviço Social, para compreensão e intervenção acerca das políticas de atenção aos estudantes a partir do viés da inclusão educativa.

A seguir apresento as motivações e o caminho metodológico que definiram o percurso desse estudo.

## 1.1 O percurso da pesquisa

A partir do cotidiano profissional identifico diversas expressões da questão social, objeto de trabalho e estudo do Serviço Social, relacionadas ao processo formativo dos estudantes ao ensino técnico e tecnológico ofertado pela instituição, na qual atuo profissionalmente. Conforme Iamamoto (2001),

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (p.16 e 17).

Nesse contexto, situações de adoecimento mental dos estudantes, fracasso escolar, patologização de uma suposta não aprendizagem, pobreza, desemprego, trabalho precarizado, fragilidade da rede de apoio familiar e social, situações de violência, discriminações relacionada a gênero, orientação sexual, desempenho cognitivo, deficiências, etnia, a questão linguística e cultural (em especial, aos alunos migrantes de países como Senegal e Haiti), entre outras, têm se constituído objeto de trabalho do assistente social nesse contexto.

Ao que se refere à relação escola e estudante, a interrupção dos estudos é uma expressão acentuada da exclusão educativa. O Tribunal de Contas da União – TCU (Acórdão nº 506/2013) apontou os fenômenos da evasão e da retenção como índices de fracasso nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esses índices motivaram a emissão do Ofício Circular nº 60/2015 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC que solicitou às instituições da rede que elaborassem seus Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes, devido ao agravamento dessa problemática em alguns institutos federais, entre eles os três localizados no estado do Rio Grande do Sul.

Nessa oportunidade, no IFSul, o Plano Estratégico foi desenvolvido de forma coletiva pela comissão central e Pró-reitoria de Ensino juntamente com as comissões locais dos campi. Assim, participei da comissão local do Câmpus Passo Fundo como representante da equipe de Assistência Estudantil. Esse plano teve por objetivo responder a demanda do TCU, por meio de diagnóstico das possíveis causas de evasão e retenção, planejamento e implementação de ações que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes. A evasão e a retenção (termos utilizados nos documentos governamentais) são fenômenos teoricamente tratados pela

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como de caráter complexo, multifatorial e multimodal. Na metodologia orientada pela SETEC/MEC para realização dos Planos Estratégicos são definidos três fatores principais desencadeadores da retenção e evasão, sendo eles os fatores individuais que destacam características dos estudantes; os fatores externos às instituições que se relacionam às questões inerentes às profissões e ao mundo do trabalho, entre elas as dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso; os fatores internos às instituições que são problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica, bem como outros que desmotivem e conduzem o aluno a evadir do curso (IFSUL, 2018).

Foi perceptível na elaboração desse plano<sup>2</sup>, o destaque em primeiro lugar aos “fatores individuais” dos estudantes, atribuindo a estes a maior parcela de responsabilidade pela evasão escolar. Em seguida, os “fatores externos à instituição”, sendo ainda parte desses destinados as condições de vida dos estudantes, como por exemplo, suas dificuldades financeiras. Por último e com menos ênfase, são problematizadas as “questões internas às instituições”, com pouca visibilidade em especial as que perpassam à inclusão social e respeito à diversidade, relação escola-família, infraestrutura, formação de professores, flexibilização curricular, existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante, ações afirmativas, entre outros. A interrupção dos estudos perpassa o contexto, em especial daqueles que diferem do estereótipo do aluno desejável e produtivo, que em geral necessitam de apoio e/ou atenção institucional para alcançar êxito nos estudos. Assim, foi surgindo a necessidade de compreender como as instituições estão se organizando para realizar o atendimento às demandas relacionadas à inclusão, em que perspectiva atuam, com quais concepções de deficiência estão sendo planejadas e executadas as ações e políticas de atendimento aos estudantes.

A evasão<sup>3</sup> é um termo que historicamente é utilizado nas instituições educativas brasileiras, nas legislações e políticas educacionais, e, em geral, se refere à interrupção e/ou inconclusão do processo de formação. Sustenta-se em uma perspectiva que faz referência ao processo individual do estudante e se fundamenta em princípios como a meritocracia e o

---

<sup>2</sup> O IFRS também produziu este plano de acordo com sua realidade institucional, o qual será objeto de análise dessa pesquisa.

<sup>3</sup> O termo ‘evasão escolar’, habitualmente usado nas instituições educacionais, não será utilizado na sequência desse trabalho, tendo em vista que historicamente o mesmo traz a conotação de culpabilização aos sujeitos estudantes, rotulando os mesmos pelas situações de interrupção ou não conclusão do processo formativo. Assim, para referir-se a esta expressão da questão social será utilizado o termo ‘interrupção dos estudos’, de forma a compreender que se trata de um fenômeno envolvido por um contexto social constituído por múltiplas relações e atores, entre eles, o estudante, a família, a comunidade, a escola, o Estado, etc.

produtivismo acadêmico. Pereira (2012) problematiza que a política social no Brasil se desenvolve a partir de paradigmas de uma sociedade moralista, conservadora e de um Estado desprotetor neoliberal. Nesse sentido, constitui-se a ética da autoproteção social dos indivíduos pobres, uma vez que estes são responsabilizados pelas suas necessidades sociais (PEREIRA, 2012), negando assim, as múltiplas dimensões e determinantes que culminam em desigualdades, uma delas as situações que levam a interrupção dos estudos. Esse cenário faz com que a política social de educação se distancie da proposta de uma educação libertadora e emancipatória, bem como das necessidades concretas do cotidiano dos estudantes das classes trabalhadoras (FILHO; ARAÚJO, 2017).

Outro importante motivador para essa pesquisa foi a aprovação da Portaria Normativa MEC N. 9 de 05 de maio de 2017 (Brasil, 2017b) que estende as ações afirmativas também para as pessoas com deficiência. Dessa forma, estima-se que o ingresso desse público tenda a crescer significativamente nas instituições públicas de educação, necessitando de serviços organizados para efetivar o processo de formação na perspectiva inclusiva. Destaco o recorte para este público, tendo em vista a sua particularidade, uma vez que, as pessoas com deficiência sofrem de uma histórica e grave exclusão/marginalização do convívio em sociedade, dos espaços sociais, do acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação, à profissionalização e ao acesso ao mundo do trabalho. Além disto, a inclusão é uma demanda que necessita de atenção institucional, para que de fato se tenha um espaço educacional inclusivo para as pessoas com e sem deficiência. Apesar de inicialmente o recorte dar-se acerca da pessoa com deficiência, este é um conceito que tem se mostrado contraditório e com diferentes compreensões que serão aprofundadas no capítulo 2.

Por um lado, houve significativo avanço quanto às legislações e políticas voltadas ao direito à educação de nível médio, técnico e superior acessível à classe trabalhadora e historicamente excluída. Dentre elas se destaca a Portaria Normativa MEC N. 18 de 11 de outubro de 2012 que, dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei N. 12.711, de 29 de agosto de 2012, o Decreto N. 7.824, de 11 de outubro de 2012 e o Decreto N. 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (art.01).

Por outro lado, visivelmente cumprem-se as citadas medidas com fragilidades em um processo de trabalho institucional precarizado e subalterno. Em um contexto de retrocesso dos direitos sociais, sucateamento do setor público, focalização e fragmentação das políticas sociais, privatização dos órgãos estatais e de compreensão da educação como gasto público a

ser reduzido. Além do mais, o aumento da pobreza no país em uma crise política e econômica que acompanha o movimento global, reforça as desigualdades sociais e o desemprego estrutural. Assim, esses fatores incidem diretamente nas dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer em busca de qualificação profissional e inserção em um mundo do trabalho cada vez mais precário, seletivo e excludente, onde as perspectivas de empregabilidade formal, em especial aos jovens, estão cada vez mais reduzidas.

Partindo desse contexto e da observação concreta nos espaços escolares como campos de atuação profissional do Serviço Social, fica claro que as políticas educacionais em um processo de democratização da educação brasileira têm representado significativo avanço do acesso às vagas de ensino em seus diferentes níveis e modalidades. No entanto, essa medida isolada, não basta para a consolidação do direito à educação, pois contraditoriamente reforça a desigualdade, à medida que não viabiliza a totalidade de condições para que os estudantes obtenham êxito em sua formação (MACIEL, 2006). Nessa perspectiva vejamos alguns dados estatísticos brasileiros.

Sobre o segmento populacional pessoa com deficiência, o Censo Demográfico 2000 apontou 24,5 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que correspondia a 14,5% da população brasileira (FGV, 2003). Já o Censo Demográfico 2010 aponta que quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade visual, auditiva, motora ou deficiência mental/intelectual. O IBGE considera pessoas com deficiências os sujeitos que declaram ter muita dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas, somando mais de 12,5 milhões de pessoas, o correspondente a 6,7% da população. A deficiência mental/intelectual é investigada nesse estudo estatístico a partir da compreensão sobre a dificuldade de realizar atividades habituais, não considerando perturbações, doenças e transtornos mentais como o transtorno do espectro autista, neuroses, esquizofrenia e psicoses (IBGE, 2012).

O sistema do Censo Nacional vem se modificando em especial nas últimas décadas, as diferenças se dão devido ao aprimoramento metodológico que possibilita uma melhor captação das informações. Além desse fator, os dados referentes a esse segmento populacional têm sofrido mudanças conceituais que visam acompanhar as inovações na área da saúde e a forma como a sociedade se relaciona com as pessoas que apresentam alguma deficiência. Assim, a abordagem evoluiu do modelo médico, que considerava somente a patologia médica e o sintoma associado à incapacidade, para um sistema como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A partir de 2001, a incapacidade é compreendida como resultado,

tanto das funções e estruturas do corpo, quanto da influência dos fatores sociais e ambientais sobre a limitação (IBGE, 2012). Em decorrência dessas constantes mudanças conceituais, metodológicas e operacionais, os Censos Demográficos não permitem a comparabilidade direta entre esses levantamentos. É importante pontuar ainda que, no contexto brasileiro, os dados estatísticos nem sempre apresentam versões atualizadas e progressivas de uma mesma informação. É um tipo de conhecimento que, sobretudo, sofre influência dos interesses dos governos vigentes no país naquele dado período histórico.

Em busca de estatísticas sobre a educação inclusiva, o documento “Evolução da Educação Especial no Brasil” da Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, a partir do Censo Escolar 2006, apresenta dados detalhados, sistematizados e de compreensão acessível. O documento aponta a redução da inserção de estudantes nas escolas especializadas e classes especiais, proporcional ao ingresso dos mesmos nas escolas regulares/classes comuns e, que as matrículas se dão predominantemente em escolas públicas brasileiras. Foram identificadas pouco mais de 700 mil matrículas nos diferentes níveis da educação básica no Brasil, a partir dos seguintes tipos de necessidades educacionais especiais, considerando as nomenclaturas do Censo: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência física, superdotação, condutas típicas, autismo, deficiência mental e síndrome de Down (MEC/SEE, 2006).

Com relação aos tipos de necessidades educacionais especiais, chama atenção a prevalência de estudantes na classificação deficiência mental, correspondendo em torno de 40% do total das matrículas identificadas no Censo Escolar 2006. Sobre a etapa/modalidade de ensino, os dados apontam que cerca de 16% das matrículas são correspondentes a educação infantil, 67% ao ensino fundamental, e 17% ao ensino médio, subdividido em quatro modalidades: ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional (básico), educação profissional (técnico). Com relação ao ensino médio, nível de ensino priorizado nesse estudo, os dados do Censo Escolar apontam que apenas 2% das matrículas estão localizadas no ensino médio regular e 0,28% na educação profissional de nível técnico, prevalecendo à inserção na EJA e na educação profissional básica (MEC/SEE, 2006).

De acordo com o Censo Demográfico 2000, mais de 18% da população com deficiência encontrava-se em idade escolar de 0 a 24 anos de idade, cerca de 4,5 milhões de brasileiros. Os dados obtidos no Censo Escolar 2006 levam a compreensão, a partir do número de matrícula dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, pouco mais de 700 mil, que apenas 15% da população com deficiência estava regularmente matriculada em algum nível da educação básica no Brasil, seja em classe regular ou classe especial.

Esses dados, apesar de suscetíveis a uma análise mais aprofundada, revelam claramente o desenvolvimento desigual e a histórica exclusão das pessoas com deficiência de um dos direitos humanos mais básicos que é o acesso à educação. Aqui me refiro estritamente ao estar na escola, sem considerar as condições com que a escolaridade e o direito à aprendizagem ocorrem no cotidiano. Outro fator é que as definições do Censo Escolar 2006 relacionadas às deficiências são muito mais abrangentes que a classificação do IBGE, o que permite a compreensão de que se fosse possível obter dados gerais populacionais, considerando as necessidades educacionais especiais referentes a classificações diagnósticas o quantitativo populacional fora da escola possivelmente seria ainda maior.

Após dez anos da aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o Censo Escolar 2018 revela mais avanços na educação especial, em destaque o número de matrículas e o aumento de vagas de ensino médio. As matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação chegou a 1,2 milhão em 2018 (INEP, 2019), um aumento de mais de 70% em relação a 2006. Segundo o INEP, o aumento das matrículas de ensino médio tem contribuído significativamente para os avanços da educação especial no Brasil e o percentual dos estudantes incluídos em classe comum, em especial dos 04 aos 17 anos de idade vem aumentando gradativamente (INEP, 2019).

A partir das informações sobre as pessoas que possuem algum grau de dificuldade nas habilidades investigadas pelo IBGE (2012) e os dados sobre as matrículas de estudantes com necessidades especiais (MEC/SEE, 2006), é possível identificar que pelo menos um terço da população brasileira apresenta alguma especificidade relacionada às condições físicas, mentais, cognitivas e comportamentais. Um terço da população é um quantitativo expressivo, que visibiliza essa diversidade como parte constituinte das características populacionais brasileiras, o que revela que não se trata apenas de casos isolados, exceções ou minorias no sentido quantitativo como comumente é retratado nas políticas públicas, mas sim de um dado que revela a inerência da diversidade populacional relacionada ao recorte das condições compreendidas geralmente como deficiências e necessidades educacionais específicas.

É possível compreender que os dados dos censos são passíveis de interpretações e que as informações que envolvem as deficiências são categorias em constante revisão. Assim, é preciso considerar que esses dados apresentam uma estimativa, não contemplam um fiel retrato da população e de sua realidade social, uma vez que, além das variáveis conceituais, metodológicas, operacionais e governamentais de uma pesquisa de grande porte, há que se considerar que a realidade social está em constante movimento.



As informações dos Censos Escolares estão relacionadas às matrículas do sistema educacional, o que permite identificar que o acesso à vaga é um primeiro passo para a inclusão, trata-se de um importante aspecto ao direito à educação. No entanto, a vivência cotidiana escolar mostra que há um desafio significativo no avanço do direito à aprendizagem, ao acesso ao conhecimento produzido pela escola e às formas relacionais escolares. Sobre essas questões o presente trabalho tem por objetivo trazer reflexões e instigar a necessidade de discussão e aprofundamento desse tema, elencado sob o viés das políticas educacionais de atenção aos estudantes na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade. Nesse sentido, a exclusão educativa como expressão da questão social constitui-se objeto de investigação e intervenção do Serviço Social como área do conhecimento.

Parte-se da compreensão de que o direito à educação, não é o mesmo que o direito à aprendizagem, apesar de estarem diretamente correlacionados. Têm sido potentes as conformações no campo das políticas educacionais de um direito à educação esvaziado da dimensão do direito à aprendizagem, revelando-se um dos principais fatores de desigualdade e exclusão ou inclusão indecente/marginal no âmbito educacional.

O estado do conhecimento sobre o tema aponta doze estudos sobre políticas educacionais de atendimento aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira. Cinco desses estudos abordam a atuação do NAPNE e/ou a Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE); outros dois versam sobre as políticas públicas de educação e trabalho para a pessoa com deficiência a partir do contexto da educação profissional; dois discorrem sobre condições e estratégias de ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência; dois se referem ao processo de educação inclusiva a partir da atuação docente; e um estudo aborda os processos de gestão da inclusão e acessibilidade de estudantes surdos. Dos doze estudos, dez foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação ou afins, um em Administração e um em Família na Sociedade Brasileira e foram publicados nos anos de 2011 a 2017.

As teses e dissertações que versam sobre as políticas educacionais de atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas no contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia indicam o compromisso das instituições em viabilizar inclusão e acessibilidade (PEREIRA, 2011; ACCORSI, 2016; KREBS, 2017; entre outros). No entanto, como assinalam Dall’Alba (2016) e Pimenta (2017) essas têm se dado de forma pontual e isolada, e revelam a falta de diretrizes e de um acompanhamento sistemático das ações para mapear a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. Outros estudos

apontam ainda, a necessidade por regulamentação de uma política de educação inclusiva, a resistência atitudinal, em especial por parte dos professores e o desenvolvimento de um trabalho desarticulado que se constitui desde as políticas internas de gestão, que culminam em um processo inclusivo pouco efetivo (MARQUES, 2014; PERINNI, 2017). Essas produções trazem considerações que posteriormente serão articuladas com a discussão da análise dos dados da pesquisa desenvolvida nesse trabalho. Dentre os estudos revisados, dois deles também discorrem sobre o processo inclusivo de estudantes com deficiência, tendo como locus de investigação o IFRS e trazem importantes contribuições para essa pesquisa, por isso serão expostos com maior detalhe a seguir.

O estudo de Krebs (2017), desenvolvido sob a perspectiva dos processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão de estudantes surdos no IFRS sinaliza que são poucos os estudantes que conseguem acessar a instituição e menos ainda aqueles que conseguem concluir o processo formativo no qual ingressaram. A análise dessa pesquisa problematiza que a acessibilidade dos estudantes surdos vai para além do ingresso, permanência e êxito, que são etapas importantes, porém muitos outros fatores perpassam este processo. Os fatores identificados na análise discorrem sobre o respeito e a aceitação da diferença cultural e linguística do surdo; sobre a formação de professores, tradutores/intérpretes de Libras e demais profissionais para atender o estudante em seu percurso formativo; e o compromisso social dos institutos federais em produzir conhecimento que contribua para a inclusão de seus egressos na sociedade e no mundo do trabalho (KREBS, 2017).

A pesquisa de Accorsi (2016) foi desenvolvida no IFRS, Câmpus Bento Gonçalves, a partir do estudo de caso do processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual na educação superior, tendo como foco a mediação docente. Os resultados obtidos demonstram a dificuldade que a presença de um estudante com deficiência intelectual desencadeia no processo de ensino consolidado na educação superior. Revela a importância da mediação docente em sala de aula, a partir do entrelaçamento de uma concepção de aprendizagem que compreenda a possibilidade de vias alternativas e que favoreça o desenvolvimento e o processo de aprendizagem desse estudante. Nesse sentido, o processo inclusivo precisa ser desenvolvido sob a ótica de uma ação docente planejada, requer novas estratégias de ensino e mudanças pedagógicas para que a mediação aconteça. A autora destaca a necessidade do recorte realizado para aprofundamento do estudo e sinaliza que a inclusão abarca uma gama de aspectos que podem ser pesquisados. Entre as possibilidades de estudo, indica a relevância de abordagens sobre como a gestão das instituições educativas vem

administrando essas questões de inclusão dentro de seus espaços, como elas têm se preparado para dar suporte aos alunos e professores e sobre o nível de importância das ações inclusivas para a gestão (ACCORSI, 2016).

Em parte, essas pesquisas convergem com os resultados dessa dissertação, que serão apresentados posteriormente nos capítulos de análise. Porém, a delimitação trabalhada se diferencia basicamente em três pontos centrais. O primeiro deles refere-se à concepção do público das políticas analisadas, contemplando deficiências e necessidades educacionais específicas, uma vez que, os estudos revisados direcionam a investigação a um ou outro, ou ainda, utilizam os termos como sinônimos, o que compreendo que descaracteriza as particularidades e necessidades desses públicos que possuem uma vasta diversidade entre si. O segundo aspecto é que nessa dissertação, a análise da atenção aos estudantes, buscou olhar de forma integral ao conjunto de políticas institucionais e aos processos que as perpassam. Diferenciando-se assim, dos estudos revisados que, geralmente, focalizam em uma ou outra política ou processo em específico. Por fim, um terceiro ponto que diferencia essa investigação é que ela ocorre sob a perspectiva do Serviço Social como área do conhecimento, uma vez que, majoritariamente as teses e dissertações revisadas foram produzidas a partir do ponto de vista da Educação. Nesse sentido, a investigação apresentada direciona a compreensão das políticas educacionais sob o viés das desigualdades expressas na dinâmica escolar com relação, especialmente, às deficiências e necessidades educacionais específicas. Desse modo, justifico a relevância profissional e social dessa pesquisa, como um importante instrumento de trabalho do Assistente Social em busca de conhecimento da realidade social. Assim como, para posteriormente produzir intervenções, que contribuam com a concretização do direito social à educação, à aprendizagem e à dignidade humana a partir do princípio da educação inclusiva e da equidade educacional.

Para o desenvolvimento dessa investigação foi adotado o método dialético crítico de modo a realizar a apropriação analítica e reflexiva dos dados e posterior exposição, a partir da interpretação crítico reflexiva do objeto articulada as categorias do método: totalidade, contradição e mediação (KONDER, 2008).

A pesquisa em Serviço Social precisa ser desenvolvida sob a perspectiva de realizar a análise da realidade e ao mesmo tempo orientar processos interventivos. Desse modo, o método, contribui para o processo de análise e proporciona base e sustentação que auxiliam a intervir, dado o caráter essencialmente interventivo da profissão. Assim, o mesmo precisa ser coerente com a mediação entre teoria e prática, entre as condições objetivas e subjetivas que emanam da realidade, com os movimentos contraditórios da constituição dos fenômenos

sociais contextualizados e interconectados com a totalidade, com suas bases históricas e materiais (PRATES, 2016). Nesse sentido,

Não basta conhecer, precisamos explicitar o que queremos conhecer e para que conhecer. Queremos desvendar para dar visibilidade, para subsidiar estratégia ou políticas, para contribuir com o fortalecimento dos sujeitos, para desmistificar estigmas, enfim, desvendar para subsidiar ou instigar aprimoramentos, mudanças, transformações. Parece-nos ser esta também uma questão de método (PRATES, 2016. p. 108).

Os estudos orientados pelo paradigma dialético, materialista e histórico pressupõe centralidade de valores que dão sentido às investigações e às práticas. A explicitação desses valores passa pela concepção de homem reconhecido como sujeito ou como objeto, cuja autonomia é captada pelas sociedades centradas na mercadoria, em que o diverso precisa ser adaptado, em que os interesses de classe se manifestam explicita ou implicitamente (PRATES, 2012). O método dialético crítico possibilita a expressão da voz dos sujeitos, a valorização não apenas dos resultados, mas do processo contemplando a consciência dos sujeitos envolvidos e possui por finalidade, a clareza da produção de contribuições para a superação das desigualdades (KONDER, 2008).

Nessa perspectiva, a dialética trata da coisa em si, porém essa não se manifesta imediatamente ao homem, a realidade não se apresenta à primeira vista, assim o exercício da prática investigativa, prática-sensível cumpre seu objetivo de intuir, analisar e compreender teoricamente a realidade (KOSIK, 1976). A totalidade é categoria fundamental do método dialético crítico. Para investigação dos fenômenos sociais, a realidade não pode ser tomada de forma isolada, precisa sempre ser historicizada. A totalidade não se resume meramente a junção de fatos, se constitui em um todo articulado e não há totalidade que não seja histórica e contraditória (PRATES, 2016).

Nesse sentido, a totalidade como articulação dos múltiplos elementos que compõem a realidade social e seus fenômenos é categoria imprescindível para a investigação da atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas. As dimensões econômicas, políticas, culturais, éticas, ideológicas constituem a base material e histórica que permite a compreensão da produção e reprodução das desigualdades expressas no contexto educacional e social. As condições objetivas e subjetivas, por sua vez, incidem sobre os sujeitos em uma correlação dialética e contraditória entre a parte e o todo, o todo e a parte.

A contradição, categoria fundamental do método dialético, expressa o movimento e traz luz à realidade, uma vez que, essa é sempre mais rica do que o conhecimento que temos

dela. O método dialético permite a compreensão acerca do modo de pensarmos as contradições, uma vez que, a realidade é essencialmente contraditória. Assim, o fenômeno pesquisado precisa ser entendido dentro de um contexto social, baseado em um sistema de produção que se configura no surgimento de classes sociais antagônicas e em constante transformação. Sua compreensão é permeada pela historicidade, levando em conta suas diversas manifestações econômicas, políticas e culturais advindas de uma realidade socialmente construída no decorrer dos séculos e de gerações em diferentes contextos e concepções históricas (KONDER, 2008).

O autor aponta que a teoria ajuda fornecendo importantes indicações e que com relação à totalidade é importante que prestemos atenção ao conteúdo das sínteses, ou seja, as contradições e mediações que a mesma encerra,

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. Para desbravar esse novo espaço, a dialética modifica os instrumentos conceituais de que dispõe: passa a trabalhar, frequentemente, com determinações reflexivas e procura promover uma “fluidificação dos conceitos” (KONDER, 2008, p. 47).

Segundo Konder (2008) a dialética é o modo de pensarmos a realidade a partir de suas contradições e de seus movimentos mediadores. Nessa perspectiva, os movimentos contraditórios que compõem o cenário da educação inclusiva e das políticas sociais brasileiras são fundamentais para a compreensão de como essas são constituídas, conformadas ao longo da história. As contradições são complementares entre si, não se trata de algo separado, são partes de um mesmo tecido social. São processos heterogêneos em constante movimento e transformação sob a disputa de interesses antagônicos.

A mediação emerge como um símbolo teórico metodológico estruturante das categorias historicidade, totalidade e contradição. Pode ser compreendida como o caminho, para além de um processo reflexivo, consiste em um processo prático concreto de apreensão do real (SILVA, 2015). Nesse sentido, a categoria mediação pertence ao real e é elaborada pela razão, a partir da mediação são expressas as contradições que compõem a totalidade. O conhecimento produzido, a análise da realidade, as políticas sociais são processos mediadores no concreto. As mediações determinam o concreto. Lavoura (2018) problematiza que o particular é a mediação entre o universal e o singular, entre parte e todo, todo e parte, o

conhecimento sobre o objeto de análise parte das mediações, das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações. “Assim, a particularidade como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto” (LAVOURA, 2018, p. 09).

Nesse sentido, a escolha pelo método dialético crítico trouxe a sustentação necessária e coerente com a perspectiva do Serviço Social como área do conhecimento para o desenvolvimento desse estudo. O método permitiu a aproximação com os elementos analisados sob o viés das bases materiais e históricas que os constituem e tem em seu cerne as desigualdades que produzem e reproduzem exclusão social. Assim, as políticas de educação inclusiva precisam ser compreendidas como parte intrínseca de um sistema que historicamente se desenvolve de forma desigual. Pensar a atenção aos estudantes com deficiências e necessidades específicas na perspectiva da diversidade e da inclusão requer um olhar atento aos processos sociais embutidos nessa dinâmica. Esses processos estão sempre permeados por contradições em uma correlação de avanços e retrocessos, fragmentação e universalização, diferenciação e equidade.

A pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa, pois a partir da vivência e aproximação com o tema, compreendo a importância de priorizar a construção da empiria. A problemática não pode ser medida, precisa ser compreendida em sua totalidade, considerando suas dimensões históricas, cotidianas, culturais, sociais, entre outros aspectos. Pode-se descrever a pesquisa qualitativa como aquela que trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, com um nível de realidade que não pode ser quantificado e que corresponde a um espaço mais profundo das relações (MINAYO, 1994).

As sensações experimentadas nas pesquisas empíricas manifestam-se quando há de modo qualitativo uma atribuição de significados entre a realidade e as relações humanas. A narrativa dos sujeitos permite conhecer seus modos de vidas, valores, aspectos relacionados à cultura, entre diversos outros elementos da realidade, e assim, a partir desse diálogo, reconhece-se tais experiências à luz dos conhecimentos que já se tem, a partir dos fundamentos teóricos metodológicos e dos objetivos da pesquisa, uma vez que, “Tal tarefa apenas o sujeito é capaz de realizar, pois significados se constroem a partir da experiência” (MARTINELLI, 2008, p.34).

Sobre a pesquisa em Serviço Social, os estudos sobre o conhecimento científico e formação nessa área, realizados por Maciel (2016), apontam que há uma constante necessidade de revisão do distanciamento dos profissionais que estão na academia com a

realidade concreta dos sujeitos nos diferentes espaços sócio ocupacionais. Nesse sentido, considero a pesquisa empírica como um importante instrumento de trabalho e formação dos assistentes sociais, pois fornece fundamentação e conhecimento técnico e científico à profissão. Na mesma direção, essa pesquisa se caracteriza como exploratória, tendo como finalidade, além de conhecer, melhor compreender o tema a ser estudado e descrever suas particularidades e determinantes subjetivos para produzir intervenções sobre o mesmo. A pesquisa exploratória é aquela que possui como objetivo a formulação de questões ou problema com a tripla finalidade de desenvolver hipóteses, de aumentar a aproximação do pesquisador com o fenômeno e ainda para clarificar conceitos, permitindo ao pesquisador conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno observado (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Cabe ressaltar que se reconhece que a pesquisa, no campo das ciências sociais, não é neutra. A implicação do pesquisador está presente em todo o processo da pesquisa, assim não há como adentrar o contexto dos sujeitos sem sair modificado e compartilhar com os mesmos as comoções e indignações expressadas. Assim, na investigação social, compreende-se que a visão de homem e de mundo do pesquisador perpassa desde a motivação inicial que deu origem ao objeto de pesquisa até os resultados finais que percorrerão o estudo. Constituindo-se por um conjunto de escolhas e intencionalidades, mesmo que condicionadas pela trajetória pessoal, acadêmica, profissional, pelos processos instituintes, os quais percorrem a construção do conhecimento.

O lócus da pesquisa foi o Câmpus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O instituto possui uma sede de reitoria e uma estrutura multicampi (17 campi) descentralizada em diferentes municípios. Juntamente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul, sendo o Instituto com maior número de campi<sup>4</sup>. Devido a essa abrangência, bem como, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a amostra não probabilística foi definida a partir de um levantamento de dados do número de estudantes com deficiência nos três institutos federais do Rio Grande do Sul de forma a priorizar a modalidade do ensino médio integrado, uma vez que, essa é a

---

<sup>4</sup> O IFSul possui 14 campi e o IFFAR possui 11. Somados aos campi do IFRS a rede de educação profissional e tecnológica do Rio Grande do Sul conta com 42 unidades descentralizadas de ensino.

modalidade prioritária dos Institutos Federais conforme artigo oitavo da Lei N. 11.892. A seguir apresento as informações de como construímos<sup>5</sup> a definição da amostra.

A amostragem foi definida a partir do método não probabilístico de caráter intencional, assim, a amostra foi delimitada juntamente com a orientadora desse trabalho. Essa modalidade permite ao pesquisador maior proximidade com o objeto a ser estudado, tendo em vista que “trabalha em profundidade, com parcelas pequenas, mas entendidas como representativas da população” (PRATES, 2016, p.116). Dessa forma, permite ao pesquisador delimitar critérios para seleção dos sujeitos a serem pesquisados.

Foram solicitados às instituições os dados referentes ao número de estudantes com deficiência por instituto, por câmpus e por tipo de deficiência referente ao período letivo de 2018/1<sup>6</sup>. Esse levantamento, bem como o contato com os institutos, deu-se durante o período de agosto a outubro de 2018. O IFRS possuía 210 estudantes, o IFSul 103 e o IFFar 72. Com relação ao número de estudantes por câmpus do IFRS, o Câmpus Porto Alegre foi o de maior número com 32 estudantes, seguido do Câmpus Restinga com 30, o Câmpus Osório com 29, Erechim com 21, Caxias do Sul com 18, Bento Gonçalves com 17, Rio Grande com 16, Sertão com 12 e os demais com menos de 12 estudantes com deficiência por câmpus. Dessa forma, a partir dos dados explicitados, o Instituto selecionado foi o IFRS por conter o maior número de estudantes com deficiência no período letivo de 2018/1 e o Câmpus Restinga foi o definido como lócus da pesquisa e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, tendo em vista que o Câmpus Porto Alegre, desse mesmo instituto, não possuía a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico na modalidade regular.

Nessa etapa do estudo houveram diferenças nos dados fornecidos pelos três institutos federais do Rio Grande do Sul, um deles enviou o quantitativo de estudantes com as deficiências reconhecidas legalmente (deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e dois institutos forneceram os dados contemplando essas e transtornos de aprendizagem (dislexia, disgrafia e discalculia), doenças e transtornos mentais (em especial a esquizofrenia), transtornos neurobiológicos (em especial, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH), quadros de sofrimento psíquico com prejuízo cognitivo, diferenças de aprendizagem, além de situações não diagnosticadas, trazidas como “outras”. Observo que, desde então, as

---

<sup>5</sup> Quando houver a referência a 1ª pessoa do plural “nós” na escrita do texto, me refiro a construção realizada em conjunto com a orientadora desse estudo.

<sup>6</sup> O contato com os institutos deu-se por meio de contato telefônico e formalizado através do e-mail institucional, tendo em vista que faço parte do quadro efetivo de servidores de uma das referidas instituições. O contato deu-se diretamente com os servidores coordenadores dos departamentos responsáveis nas reitorias pelas ações inclusivas de cada instituto federal.



concepções acerca de deficiência e a tomada de decisão pelo direcionamento das políticas educacionais para atendimento dessas demandas se configuram de diferentes formas, a partir da compreensão da legislação e forma de organização de cada instituição.

O referido estudo teve como população estudantes e servidores do Câmpus Restinga, e a amostra foi constituída por três segmentos. O primeiro foi composto por estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas matriculados em cursos de ensino médio integrado no semestre 2019/1. Definimos como amostra 50% desses, totalizando sete, de forma a garantir a participação de sujeitos de diferentes cursos, tipos de deficiência, gênero e etapa do processo formativo. No momento da coleta dos dados deparei-me com as seguintes dificuldades: ausência dos estudantes da sala de aula nos dias em que estive no Câmpus para conhecê-los e convidá-los, não comparecimento na entrevista, e recusa ao convite por compreender que não possuíam as características identificadas nesse estudo. Esgotadas as possibilidades de estudantes matriculados na modalidade do ensino médio integrado, ampliou-se a amostra para os estudantes do Proeja e para um egresso do ensino médio integrado do Câmpus Restinga e que atualmente cursa a graduação.

Quanto aos servidores, o objetivo foi de constituir a amostra com os profissionais docentes e técnico-administrativos que possuíam trajetória nos processos de construção de práticas e ações inclusivas, atuando diretamente com essa demanda institucional no Câmpus para a estruturação das políticas de inclusão. A partir do mapeamento realizado no Câmpus Restinga no semestre 2019/1 foram definidos profissionais em específico. O segundo segmento da amostra foi composto por três docentes, entre eles o coordenador do NAPNE<sup>7</sup> e o terceiro segmento por quatro técnico-administrativas (assistente social, pedagoga, psicóloga e tradutora/intérprete de Libras). Assim, a amostra totalizou catorze participantes.

Os procedimentos de coleta dos dados foram constituídos pela análise documental, entrevistas e observação participante. A análise documental foi desenvolvida com o objetivo de aproximação aos processos de gestão do IFRS. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, entre elas o fato de os documentos constituírem-se, em geral, como fontes consistentes e estáveis de dados, pois subsistem ao logo do tempo, tornando-se importantes fontes de dados para as pesquisas que consideram o elemento da historicidade (GIL, 1999). Desse modo, foram analisados os seguintes documentos institucionais: 1) Políticas de Ações Afirmativas 2) Política de Assistência Estudantil; 3) Regulamento do Núcleo de Atendimento

---

<sup>7</sup> No semestre 2019/2 a coordenação do NAPNE havia mudado, dessa forma, manteve-se como sujeito da pesquisa o coordenador referente ao semestre 2019/1, uma vez que, é um dos servidores mais envolvidos com a estruturação dos processos inclusivos no Câmpus Restinga.

às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), 4) Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS e 5) Instrução Normativa Nº 18, que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS.

A entrevista e a observação participante foram realizadas com o intuito de explorar o cotidiano escolar do Câmpus. Desse modo, utilizamo-nos da entrevista por compreender essa como um importante instrumento de aproximação com a realidade e ao fenômeno a ser estudado, o que possibilitou a aproximação ao fato vivido, atribuindo à entrevista o próprio caráter científico. A entrevista utilizada foi a semiestruturada composta por questões abertas, que Richardson (2008) define como aquela, a qual o pesquisador elabora um roteiro e as próprias questões. Quanto à observação participante essa foi trabalhada, sobretudo não apenas como uma simples técnica de coleta de dados, mas como uma habilidade que a qualidade de pesquisador precisa conter na realização de todas as etapas da pesquisa e em todo o seu processo de coleta de dados diante das demais técnicas. A observação foi desenvolvida por meio de onze visitas ao Câmpus Restinga e foi de suma importância, pois, a partir dessa, silêncios, expressões e movimentos que não poderiam ser relativamente transcritos, foram sendo percebidos (RICHARDSON, 2008).

Ao que se refere aos preceitos éticos essa pesquisa foi desenvolvida de acordo com o Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 2012), e dos parâmetros para estudos nas ciências sociais e humanas conforme a Resolução 510/2016. O projeto foi autorizado pela direção geral do Câmpus Restinga do IFRS, posteriormente, submetido e aprovado pela Comissão Científica e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sendo aprovado pelo N. CAAE 20359219.7.0000.5336. Desse modo, a coleta de dados foi realizada somente a partir da leitura e explicitação do conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos participantes, a partir da assinatura dos mesmos e dos pais ou responsáveis, no caso dos estudantes menores de 18 anos autorizando a participação no estudo.

Todos os participantes receberam orientações acerca dos objetivos da pesquisa, seus riscos e possíveis contribuições, garantia da confidencialidade dos dados e sigilo de sua identidade. A participação foi voluntária, previamente agendada, respeitando as possibilidades de cada participante. A devolutiva dos dados estava definida para início do semestre 2020/1, tão logo a análise dos dados estivesse adiantada, a fim de apresentar os resultados aos participantes do estudo, com o intuito, além da devolutiva, possibilitar espaço para que os mesmos pudessem contribuir com o trabalho proposto a partir de sugestões, críticas e

apontamentos. No entanto, devido à suspensão das atividades escolares como medida de saúde pública frente à pandemia do COVID-19, a devolutiva foi adiada para data futura a ser definida com a gestão do Câmpus, após a retomada das atividades escolares e dar-se-á possivelmente através de um seminário coletivo.

Para realização da análise dos dados, foi adotada a técnica da Análise de Conteúdo, a qual aponta para procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo e de indicadores e, permite inferir conhecimento acerca das condições de produção/recepção dos conteúdos (BARDIN, 1979). Essa técnica é constituída por três fases que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação (GIL, 1999). Na pré-análise, realiza-se a organização dos documentos coletados e a preparação dos mesmos para as fases posteriores de análise. Já na segunda fase, denominada exploração do material, após uma longa verificação e leitura de todo o material realiza-se a escolha, a classificação das unidades, os critérios e regras para a análise, assim como também a definição de categorias a serem abordadas. Quanto à terceira fase, o tratamento dos dados obtidos na pesquisa, inferência e interpretação, pretende-se dar consistência teórica aos dados obtidos, relacionando os mesmos aos conceitos e dados já existentes, permitindo generalizações, assim como também, possibilitando a abordagem de símbolos e dimensões que envolvam os significados de determinado tema (GIL, 1999).

Para a categorização dos dados, Moraes (1999) afirma que é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear, pois os dados não falam por si, sendo necessário extrair deles o significado. Isso, em geral, não é atingido num único esforço, uma vez que, o retorno periódico aos dados e o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, no qual a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999). O autor apresenta a categorização como uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo, a qual visa atender aos critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, bem como exclusividade, objetividade, consistência e fidedignidade do conteúdo das categorias. Essas resultam ainda de um processo de classificação que dá origem as categorias iniciais, seguidas das intermediárias e por fim chegando nas categorias finais definido pelo autor como o processo de Análise de Conteúdo em sua primeira fase (MORAES, 1999).

**Quadro 1:** Síntese do processo de categorização dos dados

<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Categorias Finais</b>	<b>Categorias Teóricas</b>
Pessoas cegas, surdas e cadeirantes	<b>Diagnóstico e Dificuldade Individual</b>	<b>Concepção de Educação Inclusiva</b>
Pessoas que utilizam recursos de acessibilidade		
Estigma – Pessoas estigmatizadas		
Pessoas com questões de ordem mental e intelectual		
Rótulos, definições diagnósticas reconhecidas por lei		
Transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento		
Necessidades educacionais	<b>Diversidade e Responsabilidade Coletiva</b>	
Diferentes capacidades		
Diferentes aprendizagens		
Singularidades dos sujeitos		
Particularidades sociais, econômicas e culturais		
Desencontro entre os processos de ensino e aprendizagem		
Afetividade e vínculos	<b>Relação com a Diferença e com a Diversidade</b>	
Postura descompromissada e desrespeitosa por parte de alguns professores		
Postura profissional inclusiva		
Resistência docente ao processo inclusivo		
Dificuldade na adaptação/construção do conhecimento		
Exclusão, intolerância, preconceito		
Reconhecimento da diferença e da necessidade		
Concepção de deficiência associada à incapacidade e a práticas assistencialistas		
Medicalização da saúde		
Legislações e Políticas como instrumentos de garantia de direitos, porém por si só não se materializam e não garante a dimensão afetiva		
Departamento de Ensino como referência	<b>Estrutura e Processo de Trabalho Institucional</b>	
Serviços, recursos e programas institucionais		
Estratégias de acompanhamento		
Fluxo de atendimento – PEI		
Sistema educacional		
IF se difere das outras escolas		
Pessoalização do processo inclusivo		
Condições de trabalho dos servidores		
Gestão Institucional		
Contexto da região da Restinga		
Estrutura institucional e modelo educacional acessível	<b>Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal</b> (necessidades dos estudantes)	
Respeito, empatia e pertencimento		

Fonte: Sistematização da autora, 2020.

A este processo todo se dá o nome de categorização dos dados. Após a transcrição das entrevistas, fez-se a leitura e organização de todo o material. Na sequência, foi realizada a decodificação das falas dos sujeitos, a partir dos eixos temáticos desse estudo, originando as categorias iniciais, seguidas das intermediárias e finais construídas em um processo cuidadoso de sistematização dos dados visando responder ao problema de pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras sob a luz das categorias teóricas explicativas da realidade que embasam esse estudo.

Para compreender as bases teóricas que sustentam a análise dessa pesquisa amparada nas categorias do método dialético crítico a seguir serão apresentados os próximos capítulos. O capítulo dois “Diferença e Diversidade: princípios norteadores das concepções de deficiência e necessidades educacionais específicas” traz discussões que contextualizam as relações no modo de produção capitalista. As diferenças inferiorizadas são produzidas e reproduzidas a partir de normas e estigmas sociais que contribuem para o controle social e a sustentação de um sistema desigual e excludente. Nesse sentido, historicamente as deficiências são compreendidas como diferenças inferiorizadas. No contexto educacional o conjunto das diferenças entendidos como diversidade se expressa por meio de relações conflituosas no cotidiano escolar.

O capítulo três “As Políticas Educacionais a partir da perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Profissional e Tecnológica” apresenta o panorama da política social de educação brasileira e os pressupostos da Educação Inclusiva como o campo em que a atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas se materializa. É apresentada uma breve análise acerca da expansão e democratização da educação pública a partir do contexto da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia campo no qual se insere o percurso desse estudo.

No capítulo quatro “A atenção aos estudantes a partir das políticas e dispositivos educacionais do IFRS” serão apresentados os documentos que materializam a política de atenção aos estudantes do IFRS sob a perspectiva da análise documental. Os documentos analisados regulamentam os processos institucionais que dão base para a operacionalização da inclusão educativa dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas no IFRS.

O capítulo cinco “A política institucional de atenção aos estudantes no Câmpus Restinga a partir da voz dos entrevistados” apresenta a análise dos elementos que compõem a referida política a partir da experiência do Câmpus. As conformações dessa política foram

analisadas com o intuito de apresentar as particularidades do mesmo em seu cotidiano escolar, expressos pelos sujeitos que a vivenciam em seus processos de trabalho e percurso formativo.

Por fim, as considerações finais, trazem reflexões sobre as políticas educacionais de atenção ao estudante com o intuito de contribuir para a sua gestão e operacionalização. Evidenciam de forma geral, as contradições e mediações que perpassam as conformações dessa política no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## **2 DIFERENÇA E DIVERSIDADE: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Este capítulo tem a pretensão de problematizar a relação entre a diferença e a diversidade, a partir da compreensão da amplitude desses conceitos para além da formalização das deficiências, bem como, da concepção de educação inclusiva que tem se mostrado contraditória, uma vez que, ainda delimita como público determinados estudantes. Nesse sentido, o conceito de deficiência se constitui como uma das diversas diferenças que se manifestam no cotidiano escolar, na mesma medida, a educação inclusiva necessita ser compreendida dentro de uma perspectiva de inclusão educativa que engloba e estende suas ações visando compensar as diversas desigualdades existentes no universo escolar, a partir do princípio da diversidade. Inicialmente apresento a diferença no contexto das sociedades capitalistas, a qual se manifesta como desigualdades a partir de situações de exclusão/inclusão, bem como, notas acerca da deficiência como a principal diferença formalizada no contexto educacional. Em um segundo momento, a discussão se dará a partir da relação da escola com a diversidade, em geral construída negativamente, relacionada às situações de fracasso escolar e patologização das diferenças dos estudantes em decorrência de uma sociabilidade educacional desigual.

### **2.1 A diferença como expressão de desigualdade**

Compreende-se que as condições de desigualdades das minorias possuem bases históricas fundadas na organização das sociedades, considerando o sistema capitalista de produção vigente como produtor e reproduzidor de marginalização e exclusão social. As diferenças culturais, de classe, etnia, gênero, físicas, cognitivas e tantas outras têm se inserido em condições de inclusão marginal no universo escolar, pois não se encaixam nos padrões exigidos socialmente e conseqüentemente pela escola. Assim, considera-se de grande importância a compreensão dessas relações que perpassam o campo das diferenças, a partir da centralidade no trabalho produtivo como categoria determinante para explicar o desenvolvimento periférico desses grupos.

No modo de produção capitalista, as relações sociais possuem em seu cerne a desigualdade das riquezas socialmente produzidas, de forma que uma parcela mínima da

população detém os meios de produção, enquanto a grande massa populacional detém unicamente a possibilidade da venda de sua força de trabalho para obter os meios de sua subsistência. Assim, os capitalistas detêm o capital e objetivam a valorização crescente desse, por meio da acumulação a partir da exploração da força de trabalho. Sendo o trabalho categoria fundante nesse sistema,

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2011, p. 320).

A vida humana, neste modo de produção, se reduz ao que ela é capaz de produzir, sua capacidade produtiva dá acesso à possibilidade de vendê-la para obter as condições mínimas para continuar este ciclo. Assim, a capacidade de trabalho, só possui valor quando vendida, colocada em uma relação de troca (MARX, 2011).

Nesse sentido, a condição humana é submetida a uma relação extremamente mercadológica. Assim, a venda do trabalho produzido pelo ser humano, resulta em um mero produto, que faz parte do processo de trabalho que originará outras mercadorias, que, por sua vez, postas em circulação darão origem à produção de mais valor, de acumulação de capital, e assim por diante,

Como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o processo de trabalho revela dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. (...). Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente (MARX, 2011, p. 336 e 337).

Em uma sociedade projetada para a produção e acumulação capitalista conforme Filho e Silva (2003), a centralidade está no trabalho e na condição humana reduzida ao homem-máquina, correspondente a um padrão normativo de capacidade e eficiência, com parâmetros em uma figura humana bem constituída. Assim, a importância social do ser humano sempre



foi medida a partir da sua capacidade de produção, sendo um dos principais mecanismos sociais de aceitabilidade ou exclusão (FILHO; SILVA, 2003). Nesse contexto, está dada uma organização social padronizante, que visa a homogeneização do ser humano, constituindo relações politicamente conservadoras e excludentes, tendo em vista que relativizam o corpo e as capacidades humanas da classe trabalhadora a serviço dos interesses da acumulação capitalista, constituindo uma sociedade indiferente a tudo e a todos que distanciam-se do padrão estabelecido (LIPPO, 2012).

A homogeneização artificial do ser humano e o estabelecimento de critérios rígidos de “normalidade”, sem dúvida, beneficiam a maximização do lucro, a “racionalidade” do processo produtivo, a minimização do “desperdício” (energia, matéria-prima, etc.), o que determina ser o espaço construído, interior e exteriormente, menos diversificado. Esses aspectos implicam duas importantes consequências: a produção em série, quantitativa, e o controle social. (...). Existe, pois, na base da concepção vigente do padrão do ser humano, uma teoria geral acerca da organização social (LIPPO, 2012, p. 77).

Assim, constroem-se relações sociais que separam, rejeitam, marginalizam todos aqueles que não se encaixam no padrão socialmente construído, tendo em vista a essência puramente desumanizadora, classista e excludente do sistema capitalista de produção que deseja sujeitos produtivos ao trabalho a fim de propagar o seu crescente progresso e expansão.

Nessa relação entre capital e trabalho, as máximas da acumulação e da miséria constituem um conjunto de desigualdades sociais baseada na exploração das formas desvalorizadas da força de trabalho dos grupos socialmente inferiorizados pelas suas diferenças. As múltiplas expressões da questão social emergem dessa relação injusta, dada a condição subalterna desses grupos, à pobreza, uma delas sinaliza a caracterização de imobilidade socioeconômica, cultural e política (YAZBEK, 2010).

As condições de desigualdades dos meios de subsistência incidem sobre as formas de ser e existir na realidade social a qual os sujeitos estão inseridos se relacionando diretamente com as expressões culturais de exclusão. Assim, a desigualdade e a exclusão são fenômenos indissociáveis na dinâmica social estabelecida pelas relações econômicas e culturais (SANTOS, 1999).

Sawaia (1999), aponta que a exclusão social, por sua vez, tem se mostrado um conceito contraditório, pois a exclusão só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela, não é uma falha do sistema a ser combatida, como algo que perturba a ordem social, pelo contrário, é o produto de seu funcionamento, condição para a coesão social desigual

reproduzida por diferentes meios de controle social. Assim, a dialética exclusão/inclusão se refere a que,

Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. (...) Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro (SAWAIA, 1999, p. 08).

O conceito de exclusão/inclusão é vasto, de difícil delimitação e esgotamento, o que torna imprescindível que esteja sempre contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere, pois trata-se de um processo complexo, de múltiplas configurações que abrangem as dimensões materiais, políticas, relacionais, subjetivas. A exclusão/inclusão ocorre não apenas física, geográfica ou materialmente, mas se relaciona a todas as riquezas espirituais, uma vez que, a marginalização de valores e representações do mundo se refere à manifestação de sua dimensão cultural (WANDERLEY, 1999).

Em síntese, o conceito de exclusão retrata os processos de inclusão precária, instável, marginal, no qual se inserem os sujeitos a partir da lógica desigual do sistema capitalista (VÉRAS, 1999). A desigualdade e a exclusão conforme Santos (1999), são sistemas estruturados pela pertença hierarquizada; no primeiro, a pertença se dá pela integração subordinada, estar à margem significa estar inserido na trama da desigualdade social, é indispensável essa posição; já no sistema de exclusão, a pertença ocorre pela forma como se está excluído. Para o autor, estes conceitos na prática são indissociáveis, pois os grupos se inserem simultaneamente em ambos os sistemas em uma combinação complexa, assim, o pertencer que se afirma pelo não pertencer sinaliza um modo específico de dominar pela separação, rejeição cultural e civilizatória que acarretam consequências sociais e econômicas. Nesse sentido, a relação desigualdade-igualdade (viés socioeconômico) e a relação exclusão-diferença (viés sociocultural) são construídas socialmente sob os princípios de hierarquização e da discriminação social (SANTOS, 1999).

Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema da exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientificação da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual. As práticas sociais, as ideologias e as atitudes

combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada e a rejeição e o interdito. Um sistema de desigualdade pode estar, no limite, acoplado a um sistema de exclusão. (...) Quer a desigualdade, quer a exclusão permitem diferentes graus. O grau extremo de exclusão é o extermínio: o extermínio dos judeus e dos ciganos no nazismo, a limpeza étnica dos nossos dias. O grau extremo da desigualdade é a escravatura (SANTOS, 1999, p.04).

Assim, a exclusão como processo histórico e cultural institui mecanismos de normalização, ao mesmo tempo qualificador e desqualificador por meio de um discurso de verdade que cria o interdito e depois o rejeita. “A desqualificação como louco e como criminoso consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão” (SANTOS, 1999, p.03).

A norma é um conceito político e traz consigo os princípios de qualificação e correção, pois o anormal é o indivíduo a ser corrigido. Para Foucault (2001) está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo, uma vez que ao longo da história a ideia da norma associada à figura do monstro sempre esteve relacionada ainda a noção médica e jurídica que incidem sobre a coerção e controle dos corpos constituídos pelo defeito, pela enfermidade, por um misto de vida e morte. Nessa mesma obra, o grupo dos anormais é definido pelo autor, como aquele que se forma na história da psicopatologia e foi formado em correlação com todo um conjunto de instituições de controle e mecanismos de vigilância quase que coberta inteiramente pela categoria da degeneração, que deu lugar a elaborações teóricas infelizes, porém reais e duradouras. Assim, o grupo dos anormais para Foucault (2001) é constituído no domínio do jurídico-biológico, combinando o impossível e o interdito; pelo disciplinamento do corpo, comportamentos e aptidões através das internações como mecanismo de correção; e pela repressão da sexualidade ligada às novas exigências da industrialização e a relação do corpo produtivo contra o corpo do prazer (FOUCAULT, 2001).

Historicamente a loucura foi considerada uma das diferenças mais evidentes da condição humana, hoje incorporada como parte do que se compreende por deficiências mentais, intelectuais, sensoriais, dentre outras diferenças, é um importante elemento trazido na obra do autor. A relação da situação dos anormais e a correlação com as práticas violentas de interdição e internação, na qual a psiquiatria até meados do século XIX se caracterizou como um ramo de higiene pública e se institucionalizou como domínio particular da proteção social contra todos os perigos (FOUCAULT, 2001). Assim, o autor afirma que para a existência da psiquiatria como instituição do saber, foi preciso codificar a loucura como

doença, tornar patológicos os distúrbios, os erros, as ilusões da loucura, foi preciso codificar a loucura como perigo. A partir dessa dupla codificação (doença e perigo), na medida em que a psiquiatria era o saber da doença mental podia efetivamente funcionar como higiene pública, como medicina e como mecanismo de precaução social para evitar os perigos da existência humana da loucura (FOUCAULT, 2001)<sup>8</sup>.

A anormalidade é constituída como tragédia social e, com base nas premissas de eugenia e coerção, os sujeitos compreendidos em situação de irregularidade social vão sendo direcionados para as instituições totais e, posteriormente, já na contemporaneidade, para subsistemas sociais paralelos, por exemplo, como no caso da educação regular. É um grupo que foi sendo integrado na sociedade a partir de práticas reabilitatórias e normalizadoras desenvolvidas através do trabalho protegido, da educação especial, dos tratamentos médicos. Assim, vão sendo confinados e privados de seus direitos e de comunicar-se, por exemplo, de acordo com suas possibilidades (COBEÑAS, 2016).

Diferentes grupos são atingidos pela interdição social imposta pela normalidade, sejam eles pelo viés da loucura, do crime, da delinquência ou da orientação sexual (SANTOS, 1999). O que difere tais grupos são as particularidades das diferenças entre si e o que os assemelha é a opressão vivenciada pelo sistema hegemônico que prevê a padronização dos sujeitos e, portanto, os classifica neste lugar de diferenciação. Assim, as diferenças são compreendidas como um problema, atribuída a ela conotações negativas, uma vez que, ameaçam a ordem social, nessa perspectiva o sujeito seja qual for sua diferença recebe junto a ela o estigma, que determina a posição inferior de sua condição em uma realidade social hierarquizada.

Em seus estudos sobre o estigma, Goffman (1963) afirma que a estigmatização tem uma função moral que nitidamente funciona como meio de controle social formal; a estigmatização de certos grupos tem funcionado como meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição. Se há norma, há desvio e há estigma, assim os processos de

---

<sup>8</sup> Ao adotar o método dialético crítico, compreendo que a leitura de Foucault acerca dos fenômenos sociais, bem como os elementos que o autor considera para a compreensão da realidade difere da abordagem escolhida para desenvolver este trabalho e que se tratam de linhas de pensamentos diferentes. No entanto, ainda assim escolho utilizar o conceito que se refere à norma trazida por este autor, por compreender que ele aponta importantes elementos para compreensão da normalização dos sistemas, entre eles o educativo, uma vez que, não se trata de ausência, mas sim, de investimentos com direcionamentos ideológicos associados à punição e à correção. As adaptações propostas socialmente têm exercido um papel de ajustamento, de correção, buscando minimizar as diferenças, convidando os sujeitos a transformar-se em “quase normais”. Neste ponto penso que seja possível utilizar este conceito.

estigmatização cumprem uma função social geral, estabelece uma perspectiva geral de oposição entre o normal e o estigmatizado, a este a realidade social impõe uma identidade passível de dominação (GOFFMAN, 1963). Para o autor, o normal e o estigmatizado partem um do outro, são partes de um mesmo tecido padrão, partem do mesmo complexo, não são exatamente pessoas, mas sim, perspectivas que são geradas nas situações sociais, em virtude de normas não cumpridas que atuam sobre a sociabilidade. Há uma cooperação tácita, um consenso, uma correlação que mantém cuidadosamente a manipulação das diferenças; o sujeito estigmatizado sente vergonha de sua condição, é um sujeito de descrédito, o que o torna um sujeito em desvantagem social (GOFFMAN, 1963). O autor aponta ainda que essa dinâmica da diferença vergonhosa é considerada uma característica geral da vida social, faz parte dela, é necessária para a reprodução da organização desigual da sociedade. Assim, o estigma funciona como mecanismo de manipulação das diferenças, justifica o descrédito do estigmatizado e estimula os “normais” a manter-se nos padrões convencionais para não ocupar o lugar do desvio. As pessoas estigmatizadas sofrem discriminações, que reduzem suas chances de vida, assim, o estigma atua em uma manutenção simbólica da conservação da hierarquia dada pelas diferenças de identidade que estruturam as condições materiais (GOFFMAN, 1963).

O autor menciona que há quatro categorias destoantes das normas. A primeira delas relacionada às características individuais que fogem do estereótipo humano bem constituído; a segunda refere-se aos desviantes sociais, pessoas engajadas numa espécie de negação coletiva da ordem social, as quais vivem em uma situação de irregularidade moral e são incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos caminhos aprovados pela sociedade; o terceiro, são os grupos minoritários étnicos e raciais que possuem uma história e uma cultura constituída em uma posição relativamente desvantajosa na sociedade; e, por fim, os membros da “classe baixa” que trazem de forma bastante perceptível à marca de sua identidade social, na linguagem, aparência e gestos que, em referência às instituições públicas de nossa sociedade, descobrem que são cidadãos de segunda classe e que há a valoração de um ideal virtual de classe média (GOFFMAN, 1963). O autor revela que uma vez estabelecido o núcleo do desvio social, possivelmente os sujeitos participarão desse processo pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida e o estigma causará ainda mais danos naqueles cuja frequência se repete para a constituição da identidade do desviante, do anormal. Ainda cabe destacar que as concepções são transformadas em expectativas normativas, portanto, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto (GOFFMAN, 1963). Nesse sentido, sob as

diferenças dadas como inferiores é estabelecido um processo de estigmatização consolidado ao longo da história, sustentadas por um projeto hegemônico de sociedade que se desenvolve a partir de relações desiguais, exerce poder e dominação sobre as minorias e utiliza como mecanismo de controle social a sua face moralista e conservadora.

Santos (1999) problematiza que as diferenças precisam ser analisadas considerando as relações complexas entre igualdade e identidade e entre desigualdade e diferença e, aponta três obstáculos a serem superados na compreensão desse conceito e sua correlação com as políticas de igualdade e de identidade. O primeiro deles se refere à afirmação da diferença como condição de desigualdade, tendo em vista o peso da normalidade antidiferencialista no capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, é preciso reconhecer que há diferenças que são inferiorizadas e, portanto a política de igualdade não pode reduzir-se a uma única norma identitária, pois “sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade” (SANTOS, 1999, p. 44). O segundo obstáculo afirma que o recorte epistemológico do conhecimento sobre as diferenças é produzido sob tal forma que não as reconhece. Em um novo paradigma, as diferenças precisam não apenas ser reconhecidas, como haver distinção entre as que inferiorizam e as que não inferiorizam na trama social de desigualdades e exclusões nas quais elas se constituem. O último obstáculo diz respeito à política de identidade combinada pelos processos de diferenciação, autorreferência e reconhecimento, ambos de difícil concretização tendo em vista as condições de desigualdade e exclusão do sistema capitalista moderno (SANTOS, 1999).

O processo de diferenciação trata da relação entre o eu e o outro, o nós e o resto e é uma conquista difícil tendo em vista os processos hegemônicos de exclusão. Compreende-se que trata do reconhecimento do outro a partir das condições que os igualam e que os diferenciam entre si. Para o autor, a autorreferência é o processo que diz respeito à composição das identidades, a soma de diversos elementos constitutivos da pertença identitária. E que, a dificuldade se expressa na desvalorização das suas múltiplas composições tendo em vista a presença de uma megaidentidade hegemônica. Por fim, o processo de reconhecimento, quando posto a serviço da gestão dos sistemas de desigualdade e de exclusão na modernidade capitalista, tem mostrado sua fraqueza no reconhecimento do outro, processo necessário para a construção plena da identidade (SANTOS, 1999).

A diferença inferiorizada como objeto das políticas sociais exige que essas sejam minimamente constituídas sob o princípio da equidade perante as condições desiguais e as identidades individuais e coletivas constituídas a partir dos processos de exclusão/inclusão

marginal. A ausência de equidade reforça as desigualdades e o caráter opressor e perverso das políticas sociais para subalternidade e dominação dos grupos considerados hierarquicamente inferiores por sua diferença, atuando no controle social da população e servindo de instrumento para a acumulação do capital (SANTOS, 1999).

Nesse sentido, o reconhecimento do outro em suas condições iguais e desiguais e a proposição de políticas sociais fundadas no princípio da equidade se torna algo bastante desafiador, considerando o contexto de ofensiva neoliberal que traz para o cenário das relações capitalistas contemporâneas. O agravamento das desigualdades, a degradação da condição humana e do meio a qual essa é parte, acentua os retrocessos sociais, propõe a privatização do setor público e o desmonte das políticas sociais; os direitos sociais são propagados cada vez de forma mais residual, sustentando-se em um individualismo exacerbado, distanciando a vida em sociedade cada vez mais da noção de cidadania.

Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo ultrapassa a esfera econômica, seu discurso hegemônico incide sobre a visão de humanidade dos sujeitos em seu cotidiano, para além de uma ideologia ou de uma política econômica. O neoliberalismo se constitui em uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (p.17). Assim, sob os princípios da generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação produz relações sociais que incidem diretamente sobre os modos de vida e de subjetividade dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nessa racionalidade, a competitividade só é possível se houver diferenças inferiorizadas e exclusões/inclusões perversas, assim, para Guareschi (1999) o progresso e o desenvolvimento dependem da competitividade, é o confronto de interesses diferentes ou contrários que farão com que as pessoas trabalhem e se esforcem para ascenderem socialmente. Essa relação exige a exclusão de uns e o privilegiamento de outros para que parâmetros de oposição sejam estabelecidos, a fim de forçar as pessoas a competir, a lutar para não serem rejeitadas e excluídas (GUARESCHI, 1999).

Nesse sentido, o social vai perdendo espaço para o individualismo como representação coletiva. O ser humano pensado sempre fora da relação torna-se o único responsável pela sua condição, as causalidades históricas e sociais vão sendo suprimidas e o sucesso ou fracasso dos sujeitos é atribuído exclusivamente às pessoas particulares; ocorre a individualização do social e um endeusamento do individual (GUARESCHI, 1999). Nessa perspectiva Dardot e Laval (2016) afirmam que,

Assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual. A maquinaria instaurada transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais. (...) A nova norma em matéria de risco é da “individualização do destino”. A extensão do “risco” coincide com uma mudança em sua natureza. Esse risco é cada vez menos “risco social”, assumido por determinada política do Estado social, e cada vez mais “risco ligado à existência” (p. 348 e 349).

A responsabilidade ilimitada do indivíduo faz com que as desigualdades provenientes de suas diferenças assumam naturalmente a dimensão culpabilizatória de sua condição, sejam elas referente à classe, etnia, gênero, orientação sexual, condições físicas, cognitivas, de saúde, de idade, religiosas, linguísticas, entre outras. Assim, o insucesso dos processos em que esses sujeitos se inserem se transformam em escolhas individuais mal sucedidas. A erosão do sistema de proteção social institucional do Estado atua como causa e também como efeito do novo darwinismo social em suas bases inferiorizantes, discriminatórias, seletivas e excludentes (SANTOS, 1999). Uma sociedade sustentada pelos princípios indissociáveis da acumulação e miséria faz com que a culpa pela trajetória social desigual e excludente em suas múltiplas dimensões seja compreendida como de responsabilidade individual de um presente construído sob a luz do passado, do qual o indivíduo não tem qualquer controle; a sua responsabilização é a sua alienação que não resulta da exploração pelo trabalho, mas da falta dela (SANTOS, 1999).

Juntamente com a ascensão do neoliberalismo no contexto brasileiro vigora, desde suas bases coloniais, a sociabilidade fundada no conservadorismo, o qual nas últimas décadas tem se fortalecido acompanhando o movimento global. Conforme Barroco (2015), o conservadorismo conduz ao entendimento de que as crises sociais e as expressões da questão social são consequências de uma desagregação moral, ao tratá-las como “problemas” de ordem individual contribuindo assim para o ocultamento das determinações socioeconômicas e para a sua naturalização. O apelo à ordem por meio da violência objetiva e subjetiva é o mecanismo de controle social através da punição e correção daqueles que se desviam dos valores tradicionais e dos bons costumes (BARROCO, 2015).

Nesse sentido, os valores conservadores disseminam preconceito e intolerância às diferenças, naturalizando a necessidade de uma hierarquia social e da inferiorização das diferenças que fogem a norma. Da mesma forma, esse tipo de discurso ainda torna a diferenciação justificativa para a reprodução de desigualdades com base no discurso que



afirma que “todos são iguais”, o que inviabiliza a diferença como dimensão emancipatória e a utiliza como mecanismo de controle e adaptação.

### **2.1.1 Diferença e as definições de deficiências**

A deficiência pode ser compreendida como uma forma de classificação das diferenças relacionadas ao funcionamento do corpo e da mente humana em interação com a vida social, partindo geralmente de uma categorização. A relação deficiência e diferença vem da concepção de que a deficiência é uma importante diferença humana que em uma perspectiva conservadora tem sido necessária para alargar o distanciamento, manter a hierarquia entre os grupos dos normais/anormais, perfeitos/imperfeitos.

Parte-se da compreensão que os seres humanos são iguais em relação à natureza humana, porém diferentes em suas características e condições de existência, o que os torna desiguais entre si. Da mesma forma se compreende que a igualdade formal apaga as desigualdades materiais e que as políticas partem de uma norma de sociabilidade e de homogeneização cultural. Dessa forma, referir-se às diferenças, entre elas as deficiências, não se trata de igualdade e sim de equidade tendo em vista as desigualdades fundadas nas diferenças inferiorizadas.

Nesse sentido, como assinala Silva (2006), “defender a diferença” pode ser uma afirmação perigosa, uma vez que, os discursos diferencialistas sustentam suas diferenciações nos binômios de superioridade/inferioridade, tais como: branco/negro, homem/mulher, heterossexual/homossexual, jovem/velho, entre outros. Esses discursos são capazes de tornar características biológicas em subordinação socioeconômica, cultural e espiritual tendo como modelo características homogêneas (branco, homem, produtivo, cristão, jovem, fisicamente perfeito, heterossexual). Dessa forma, se estabelece parâmetros de referência que diz respeito a uma estética predominante que regulamenta a idealização do padrão normativo, cujo afastamento se caracteriza como desvio da normalidade, impulsiona a rejeição à diferença, atribui o “problema” ao sujeito e vai forçá-lo à adaptação (SILVA, 2006).

A diferença é um conceito que pode ser significativamente contraditório, utilizado para ampliar e justificar distanciamentos em um sentido conservador ou para rompê-los e assegurar possibilidades de emancipação em um sentido progressista (PIERUCCI, 1990). Portanto, as deficiências, como expressão das diferenças, precisam ser analisadas com cautela, contextualizadas e discutidas, uma vez que, sua opressão e discriminação fundam expressões

da questão social, pois as pessoas com deficiência têm sido a representação do oposto projetado pelo sistema capitalista de produção, tendo em vista que historicamente a elas têm pertencido o lugar da exclusão, da marginalização, do preconceito e do estigma, por serem compreendidas como improdutivas, dependentes, disfuncionais, diferindo-se da imagem do ser humano idealizado (LIPPO, 2012).

No contexto brasileiro, foi a partir da segunda metade do século XX, após o período da segunda guerra mundial, que o movimento das pessoas com deficiência começou a se auto-organizar e ter visibilidade mundial. Neste mesmo período, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e a ascensão dos movimentos sociais no Brasil deu-se entre as décadas de 1970 e 1980, dando origem ao reconhecimento político dos direitos das pessoas com deficiência, dentre outros segmentos. Ao longo da história, muitas foram as formas (abandono, extermínio, isolamento, prisão, práticas violentas, segregação) de tratamento às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, o destino a elas designado socialmente. Infelizmente, ainda que em uma nova configuração, situações de segregação e violência são presenciadas na atualidade.

O movimento das pessoas com deficiência traz consigo uma construção social que solicita o reconhecimento desse público como sujeitos de direitos. Essa perspectiva propõe o reconhecimento da capacidade de escolha, da tomada de decisões e do protagonismo desse público sobre a vida em sociedade. A luta histórica tem trazido conquistas importantes, entre elas a mudança de paradigmas acerca de como esse segmento social vem sendo compreendido, avaliado, incluído nos espaços sociais. Há uma evolução significativa nas legislações, políticas públicas e nos processos sociais inclusivos em construção. Faz-se presente a conquista dos direitos sociais para essa população em um movimento que segue lutando por respeito e justiça social. Estima-se que o termo “pessoa com deficiência” sofrerá novas alterações ao longo das próximas décadas, tendo em vista que este ainda remete ao defeito, à imperfeição. A mudança de um paradigma em construção visa romper com essa percepção e dar lugar a algo que seja expressão de diversidade, distanciando-se do estigma e preconceito. Assim, vejamos a seguir algumas proposições e entendimentos da deficiência a partir de dois modelos conceituais.

### *Modelo Médico e Modelo Social da Deficiência*

No campo da sociologia da deficiência tem-se desenvolvido discussões relativamente recentes acerca de dois modelos, identificados como modelo médico e modelo social da

deficiência. O que difere esses modelos são seus paradigmas que definem a deficiência como um fenômeno biológico ou como um fenômeno social. No primeiro deles, conforme França (2013), a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência da outra. Assim, a deficiência seria a incapacidade em si, que levaria a uma série de desvantagens sociais. Para saná-la, uma ou mais intervenções fazem-se necessárias, a fim de promover um melhor funcionamento do corpo, adaptando-o ao mais próximo possível da normalidade (FRANÇA, 2013). Em contraponto, o modelo social trata a deficiência como uma concepção que se expressa no campo político em que dialeticamente é preciso desvendar o complexo processo que transformou corpos diferentes em corpos deficientes. Não se trata de negar as características corporais, mas sim de compreender que esses corpos são produzidos histórica, social e linguisticamente e que não há nada em um corpo biológico que justifique desumanização, segregação e isolamento (COBEÑAS, 2016).

A problemática que envolve a deficiência na percepção do modelo médico é que ao atribuí-la a uma situação de doença, se individualizam as desvantagens sociais e se produzem leituras incapacitantes da pessoa com deficiência, limitando assim as possibilidades que englobam o seu desenvolvimento, a participação na vida em sociedade, com destaque para as atividades laborais. Essa concepção historicamente produz intervenções focalizadas no saber médico, guiada por um paradigma positivista. Prevalecendo ainda o imperativismo capitalista perpetuador de opressão, pois o trabalho precisa ser compreendido como parte crucial da luta por igualdade das pessoas com deficiência, assim como as possibilidades de processos formativos que contribuam para a autonomia e emancipação social dos sujeitos (PICCOLO; MENDES, 2013).

Nessa perspectiva, a deficiência ainda representa perigo social, tendo em vista que ameaça à saúde da raça humana, da qual desde os primórdios esperava que se chegasse à perfeição e garantisse a produtividade. Esse extremo vivenciado na organização das sociedades ao longo da história teve um marco importante proclamado no período do nazismo, a partir da ciência das degenerações ou teoria da degenerescência, pois nessa concepção foi reiterada a afirmação biológica da inferioridade dos oprimidos, que em especial foram os pobres e os marginalizados, sobretudo as crianças e os jovens, negando as condições sócio-históricas de existência da classe trabalhadora (WILHELM, 2015).

O modelo médico da deficiência compartilha dos mesmos princípios do modelo biologicista geral de saúde, pautado na mercantilização da mesma, com caráter predominantemente centrado na doença, na relação clientelista, médico-assistencial e nos

cuidados hospitalocêntricos, além de seu caráter conservador. Devido as grandes mobilizações sociais vivenciadas no Brasil, por volta da década de 1980, vem sendo questionado, a fim de que haja o seu rompimento e que a saúde seja compreendida como um processo em uma perspectiva interdisciplinar e integral, não mais centrado apenas no saber médico. Esse movimento conhecido como a Reforma Sanitária no Brasil deu origem ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse mesmo contexto vivenciou-se o movimento da Reforma Psiquiátrica Brasileira que visou romper com a institucionalização da loucura, passando-se a reestruturar os serviços de saúde para uma nova compreensão e tratamento da saúde mental, o qual muito se assemelha com a histórica marginalização e patologização da deficiência (AMARANTE, 1995). Ressalta-se que muitos dos pacientes psiquiátricos hoje estão sendo compreendidos como pessoas com deficiências dentro de duas modalidades principais: intelectual e psicossocial<sup>9</sup>, mesmo as sensoriais (em especial a surdez) em um dado período também foram classificados nos quadros que se referiam à loucura.

A mudança de paradigma está relacionada ao conceito de saúde, no qual se reconhece a superação do entendimento desse como ausência de doença. A saúde em seu conceito ampliado faz referência às condições materiais da existência humana, aos diferentes fatores e elementos biopsicossociais que incidem sobre a saúde das populações, tornando-a uma construção social e não apenas um fenômeno biológico de corpos isolados do contexto no qual se inserem. A materialidade da vida é reconhecida perante as condições pelas quais as pessoas são expostas e, conseqüentemente, que situações de saúde são resultantes desse processo. A deficiência, bem como a saúde em geral, passa a ser compreendida como processo social devido a sua complexidade, diversidade e heterogeneidade.

No paradigma de produção social, a deficiência se relaciona com as condições de existência que perpassam a materialidade da diversidade humana, das quais em nenhuma outra sociedade se observaram limites tão rígidos quanto aos impostos pelo sistema capitalista e sua máxima do corpo útil e produtivo (PICOLO; MENDES, 2013). Nessa perspectiva, o fenômeno da opressão e marginalização das pessoas com deficiência não pode ser compreendido como um fenômeno natural e individual, tendo em vista que:

Esse fenômeno não deve ser visto como acidental ao capitalismo. Faz parte de sua estrutura, é endêmico tal como suas crises, a exploração do trabalhador e a sua condição miserável, o desmatamento irresponsável e ingovernável da natureza, a

---

<sup>9</sup> “Pessoa com sequela de transtorno mental”, também chamada de “deficiência psiquiátrica” ou “deficiência por saúde mental” - Nota Técnica sobre conceito de deficiência psicossocial (FADERS, 2016).

necessidade de desemprego e da constituição de um exército industrial de reserva não incorporada à produção, a fim de facilitar a manutenção de baixos salários e das condições degradantes de trabalho. Enfim, todos esses fenômenos, nada naturais, não podem ser vistos, em hipótese alguma, como aberrações ou frutos do acaso de determinada época histórica. Assim como a exclusão das pessoas com deficiência das esferas laboriosas, os mesmos são inerentes à estrutura do capital, faz parte de sua arquitetura secular e apenas podem ser superados com a superação do próprio sistema (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 294 e 295).

Nas bases teóricas do modelo social, o foco tem se dado na opressão vivenciada e materializada sob as pessoas definidas como com deficiência e, conseqüentemente, a produção de múltiplas restrições sociais, desde a inacessibilidade dos ambientes até as noções questionáveis de inteligência e competência social. Assim, a deficiência é compreendida como algo imposto, construção utilizada como um artifício social de exclusão.

Essa perspectiva leva à compreensão do reconhecimento das diferenças associado à diversidade, no qual compreende-se os sujeitos em suas múltiplas possibilidades de ser e existir desassociando-se da velha, porém ainda hegemônica, visão de ser humano padrão, sinônimo de perfeição. Sendo ainda, o convívio com a diversidade um caminho possível para a superação da estranheza e dos métodos segregatórios e separatistas com relação às singularidades pessoais (FERNANDES, 2003).

Nesse sentido, o conceito político das diferenças e também das deficiências e o reconhecimento das terminologias que se referem à pessoa com deficiência sempre estiveram centradas na categoria trabalho, suas relações e opressões produzidas no modo de produção capitalista. Trata-se da compreensão de que os desequilíbrios presentes no conteúdo ideológico do sistema capitalista produzem todo tipo de exclusão, reduzindo a condição humana e suas relações em meros produtos de consumo, tornando assim esse o valor atribuído à vida humana da classe trabalhadora, não apenas das pessoas com deficiência, mas das minorias como um todo.

Defende-se a ampliação dos direitos da pessoa com deficiência e o reconhecimento políticos das diferenças e das condições de desigualdade. Da mesma forma, considera-se que, na prática cotidiana da vida humana, há urgência que o conceito ampliado de saúde e o conceito social da deficiência se sobressaiam para a consolidação desses direitos, pois reconhecem os sujeitos em potencial, produtivos e de direitos. Considera-se ainda, que se faz necessário um contexto social que debata sobre alternativas para a superação do modo classista, com a centralidade na desigualdade econômica geradora de todo tipo de exclusão, marginalização e preconceito.

*Notas sobre o conceito de deficiência: contradições e mediações*

Um primeiro ponto a ser abordado é que as deficiências possuem uma diversidade entre si, são grupos diferentes, não há uma identidade homogênea. As necessidades dos grupos classificados como pessoas com deficiência podem ser completamente diferentes e estão interligadas aos demais fatores de diferenciação como etnia, gênero e classe social. Há diversidade entre as deficiências, trata-se de diferentes identidades.

A deficiência, como expressão de parte das diferenças humanas, é formalizada no Brasil por meio de normativas legais e classificada a partir de categorias. Compreendida pelas deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla na legislação anterior, Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) e por impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, o qual, em interação com barreiras pode obstruir a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas - legislação atual, Lei N. 13.146 – Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Em legislação específica o transtorno do espectro autista é considerado deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012c) e na versão atualizada da LDB é expresso que o atendimento especializado será ofertado aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2017a). Os transtornos globais do desenvolvimento de forma generalizada comportam o transtorno do espectro autista, psicose infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre outras definições médicas que estão em constante atualização. Além dessas categorias já regulamentadas existe a preposição do reconhecimento da deficiência psicossocial (ou deficiência por saúde mental) em decorrência de sequelas de transtornos mentais (FADERS, 2016) e projetos de leis para acompanhamento integral dos educandos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia e outros transtornos de aprendizagem.

Diante dessas classificações é possível perceber a diversidade de diferenças que abarcam a conceituação de deficiência na legislação brasileira, o caráter em permanente atualização dessas classificações e a inserção de transtornos relacionados à aprendizagem, não especificamente como deficiências, mas revelando a necessidade por atenção dos sistemas de ensino a essas especificidades. O objetivo dessa problematização não é expressar a relação com a criação de novas categorias ou diagnosticar as diferenças, mas sim dar visibilidade a forma complexa que o entendimento de deficiência e não deficiência se estabelece no campo educacional, uma vez que, a atenção ofertada aos estudantes pelos sistemas de ensino

fundamentam seus critérios de inclusão ou exclusão a partir dessas normativas e conceituações formais.

Cada uma das categorias mencionadas engloba diversos subtipos de diferenças. A classificação das deficiências geralmente está atrelada a dois fatores: 1) definições médicas (expressas por meio da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde - CID), que por si só expressam a patologização de condições da vida humana; 2) interpretação dos sistemas jurídicos, de saúde, educação, previdência social, trabalho e renda, entre outros, que a partir de critérios e conhecimentos internos específicos realizam uma nova classificação tendo por base a primeira para inclusão em seus serviços, recursos, concessão de benefícios socioassistenciais, vagas em concursos, universidades públicas e assim por diante. Assim, o que caracteriza ou não uma deficiência também está relacionado a uma diversidade de interpretações, entre elas a expectativa de desempenho da pessoa relacionada à capacidade produtiva ao trabalho, nesse sentido:

É aí que o estudioso da deficiência pode cair numa perigosa armadilha. A ciência lhe ensina uma série de coisas acerca da deficiência concebida como atributo. Por outro lado, ao entrar em contato com a administração dos serviços destinado a deficientes, o estudante verifica que a deficiência é diferentemente concebida e que os requisitos para alcançar a certeza são outros. Não encontra mais os caminhos epistemológicos que aprendeu a trilhar. Os critérios são outros. Confuso como está e pressionado a adotar os critérios oficiais do serviço, esse desavisado estudioso pode aprender rapidamente a trilhar um outro caminho epistemológico, cujos critérios e requisitos para se considerarem corretos os conhecimentos administrados levam esse estudioso a institucionalizar preconceitos e a conferir-lhes um suporte científico aparente (OMOTE, 1994, p. 71).

Nesse sentido, é preciso compreender que as relações que se estabelecem com as deficiências, no âmbito das políticas sociais, são movidas pelos saberes historicamente reproduzido pelas profissões, pelas normativas legais e procedimentos técnicos com os quais se atua nas instituições e pelos aspectos culturais que condicionam o olhar para a deficiência como uma diferença estigmatizada. Assim, para a devida compreensão das deficiências é necessário estudar o processo de interpretação e julgamento que fazem com que diferenças (não necessariamente incapacidade), a qual se atribui um significado sociocultural de desvantagem, compõem o quadro do fenômeno das deficiências (OMOTE, 1994). “A deficiência é destacada da normalidade pelo recorte que é feito em função de algum critério. Portanto, é a mesma teoria que precisa dar conta da deficiência e da não deficiência.” (OMOTE, 1994, p. 69). Nesse sentido, a atual construção brasileira sobre o conceito formal

de deficiência se sustenta no conhecimento médico/biológico/legal, correspondente a uma relação saúde/doença vinculada a um processo jurídico.

Ao contrário de buscar o seu esgotamento essa é uma discussão que expressa necessidade de ampliação. Por um lado, o reconhecimento da diferença em deficiência trouxe a conquista de direitos para alguns grupos, por meio do movimento coletivo histórico de luta pelo reconhecimento da condição humana com dignidade e inclusão social. Por outro, no campo educacional, a formalização das deficiências, deixou de fora outros grupos que historicamente também se apresentam distantes da dinâmica escolar, muitos deles também com classificações relacionadas aos diagnósticos e ao estigma da doença, déficit ou defeito, compreendidos como aqueles que não aprendem. Num terceiro aspecto, contraditório e mediador ao mesmo tempo, devido a essa formalização é que a atenção ao “diferente” começou a ser construída. A inserção dos estudantes com deficiência na escola regular trouxe à tona necessidades e visibilidade a outras situações da diversidade, possivelmente já presentes há mais tempo no universo escolar e que até então “não eram vistas”, exigindo da escola um olhar também para esses sujeitos. Atuando assim, como elemento mediador no processo da educação inclusiva na identificação das diferentes diferenças e suas necessidades de aprendizagem, bem como do processo de ensino e práticas pedagógicas.

Fernandes e Lippo (2016) conceituam a diversidade como o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais, diferenciações que fazem parte das características de cada pessoa e que, portanto, fazem dela única, impossível de ser padronizada. A “diferenciação social” é o inverso da diversidade, a primeira se dá por meio de uma estrutura culturalmente formada que cria e reproduz desigualdades, a segunda diz respeito à dinâmica peculiar em que a vida humana se apresenta, na qual os movimentos de se igualar e se diferenciar são consolidados socialmente a partir dos processos de socialização dos indivíduos e pertencimento aos grupos incorporando padrões, normas e regras do mundo social (FERNANDES; LIPPO, 2016).

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), o uso indiscriminado dos conceitos de diferença e diversidade tem provocado um esvaziamento político e social desses conceitos, uma vez que, não são a mesma coisa. Para os autores, a diversidade tem se caracterizado como uma política universal de maneira a contemplar o todo e todas as formas culturais, como se essas pudessem ser dialogadas e trocadas, tornando-se um campo esvaziado da diferença. Falar de diversidade como o mesmo que diferença tem o objetivo de retirar a diferença da diversidade e, portanto, de esvaziá-la, para que ela de fato já não faça nenhuma diferença, ocultando as relações de desigualdade e injustiça social que as compuseram. Nesse sentido, a diversidade ainda seria um conceito um pouco distante da realidade social, pois



pressupõe relações de liberdade e igualdade entre os seres humanos, as quais no modo de produção vigente nunca existiram (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Compreende-se que a necessidade por constante atualização, as contradições de um conceito, bem como a atuação desse como mediador de processos faz parte da constituição histórica dos fenômenos sociais que são movidos por forças ideológicas antagônicas. Da mesma forma, percebe-se que é relativamente difícil que um conceito contemple todas as diferenças em um mesmo grupo, bem como que todas as suas necessidades sejam contempladas a partir de legislações e políticas de promoção de direitos e cidadania. Assim, compreende-se como necessário fazer a leitura desses conceitos, na medida do possível, de forma contextualizada e consciente, reconhecendo que quanto maior for a diversidade, mais complexos e amplos serão os processos. A atenção ao binômio singular/universal é essencial na discussão sobre as diferenças, uma vez que, universalizá-las provoca exclusão da mesma forma que singularizá-las. Trata-se de uma correlação dialética entre o universal-singular-particular, na qual o particular atua como elemento mediador das múltiplas determinações entre a parte e o todo, o todo e a parte, a partir da compreensão da totalidade da realidade social nunca acabada e em constante transição.

O caminho parece ser olhar para os espaços de sociabilidade e de disputa por direitos e que as lutas das minorias estejam postas cada vez mais de forma coletiva, pelo reconhecimento geral das diferenças, sem desconsiderar suas singularidades. É preciso evitar, que a fragmentação das lutas contribuam com a exclusão, que seja apenas escutado “aquele que grita mais alto”, que sejam atendidos uns em detrimento dos outros, reproduzindo a mesma lógica capitalista de hierarquização, de concessão de direitos em prol de controle social e da reprodução de desigualdades; mas sim, que o princípio unificador seja verdadeiramente a promoção de inclusão e a atenção de forma equitativa às necessidades dos diferentes sujeitos, respeitando a sua diversidade.

## **2.2 Escola e Diversidade: uma relação em construção**

A educação escolar em seus diferentes níveis tem atuado na produção e reprodução de desigualdades, legitimando situações de exclusão social, estigmatização e discriminação em um processo histórico de indiferença às diferenças. Mais do que isso, tem servido de instrumento para consolidar os interesses hegemônicos que visam à coesão social através da propagação de seus valores e a serviço do capital e a sua máxima da produtividade (APPLE,

1982). Nesse sentido, a diversidade humana em suas múltiplas expressões étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, de gênero, dentre tantas outras; representam as minorias e denunciam as condições desiguais com que essas historicamente vêm sido tratadas nas relações escolares desenvolvidas por meio de um sistema seletivo, especializado e elitizado.

A discussão que se propõe no presente trabalho refere-se à diversidade de diferenças relacionadas à aprendizagem e a relação com a dinâmica escolar, das quais uma delas é a deficiência, assim, o termo Necessidades Educacionais Específicas parece até o momento ser a forma mais adequada de referir-se a tais diferenças, uma vez que, muitas delas, relacionadas ou não a diagnósticos se expressam com maior evidência no cotidiano escolar e comumente com o insucesso escolar. Assim, em um primeiro momento apresenta-se um panorama da diversidade presente nesse contexto, a partir da conceituação sobre a mesma já trabalhadas na subseção anterior para problematizar a sua relação com o universo escolar formal, dando ênfase à diversidade das diferenças que culminam em não aprendizagem. Por fim, traz-se alguns apontamentos de caminhos possíveis para uma educação inclusiva considerando as dimensões afetiva, emancipatória e democrática como imprescindíveis para sua materialização.

A ideia de escola única e igual para todos oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças, há desigualdades que são irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais e que são obscurecidas. A diversidade esvaziada vai ao encontro da norma, da normalidade e todas as formas de preconceito que excluem a diferença, que a colocam no lugar de desvio, que contribuem como micropolíticas fascistas e trabalham ativamente em favor dessa lógica (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Para Sacristán (2002), o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente, como um aspecto transversal no pensamento e na pesquisa em qualquer problema que se aborda em educação. Para o autor, a diversidade faz referência às circunstâncias dos sujeitos de serem diferentes e ao mesmo tempo ao fato de que a diferença, nem sempre neutra, transforme-se na realidade em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou grupos permitam alcançar determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é apenas a singularidade de cada um, mas em muitos casos, a manifestação de poder, de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar de bens sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 2002). Nesse sentido o autor afirma que,

Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da

diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

A diversidade, na perspectiva do autor, pressupõe a relação entre o diverso e o homogêneo, o desigual e a equiparação. Percebe-se como importante utilizar o conceito de diversidade sempre de forma contextualizada, considerando as políticas de atenção à diferença no viés da educação inclusiva, compreende-se a diversidade como o conjunto das diferenças e desigualdades, todas igualmente importantes, porém desiguais entre si. Para cada uma é preciso desenvolver uma atenção voltada as suas singularidades, de forma que essa atenção seja equitativa, pois cada diferença exigirá atitudes, recursos e estratégias particulares de acordo com suas necessidades e desigualdades.

Para Sacristán (2002), compensar as desigualdades tem sido uma característica das políticas e das práticas educacionais progressistas, considerando que a heterogeneidade existe nas escolas, dentro das salas de aula, porque existe na vida social externa, sendo a educação também uma causa de diferenças ou de acentuação de algumas delas. O autor afirma que quanto maior for a luta para que a educação intervenha na integridade do ser humano, mais fontes de diversidade terão que ser consideradas, bem como, quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. Assim, a diferença existe e as práticas educativas formais e informais se deparam com a diversidade como um dado da realidade. As formas de organização escolar, as práticas de ensino e a política educacional têm o desafio de salvaguardar o comum, ter o cuidado com as falsas reduções ou simplificações que ocultam a realidade, e compreender que a questão não é ser capaz de assumir a diversidade em sua totalidade, que o problema é de equilíbrio, de coerência de alguns objetivos com a contemplação das possíveis singularidades (SACRISTÁN, 2002).

A relação da escola com a diversidade historicamente tem se mostrado um tanto conflituosa, administrando-as de forma a não descaracterizar um modelo educacional que privilegia apenas um tipo de aluno: passivo, produtivo (condicionado aos interesses do capital), com capacidade cognitiva mediana de forma que não exija apoio nem para mais, nem para menos das expectativas escolares. Assim, a norma estabelecida absorve uma parte das diferenças, as distâncias maiores são compreendidas como um problema, criando adversidades ao querer administrá-las. Dentre as muitas diversidades que se expressam no

contexto educacional, é possível citar algumas de acordo com a sistematização de Sacristán (2002):

- Diversidade compreendida como um ajuste pessoal desigual dentro das normas disciplinares reproduz o pensamento de que “determinado tipo de estudante deveria estar em outro lugar”, preferencialmente fora da escola. Isso se dá especialmente em meios sociais marginais ou desfavorecidos em que a ordem de trabalho interiorizada nem sempre é aceita, surgindo resistências à disciplina ou rebeldia;
- Diversidade relacionada à existência ou não de caminhos alternativos de formação que precisam ser seguidos, inserção rápida na vida adulta, especialização em setores da cultura e do trabalho, desigual destino e diferente nível social e acadêmico;
- Diversidade da cultura pedagógica e das condições que permeiam cada contexto escolar pode ser meio de desigualdade ou de falsa aparência de prática pedagógica variada, tendo em vista que as disposições curriculares do Estado são organizadas e concretizadas de forma burocrática e desigual em diferentes territórios gerenciados por administrações diferentes, o que faz com que nem todos os estudantes de uma classe aprendam o mesmo, os professores não tratem da mesma maneira todos os estudantes, as escolas de bairros privilegiados alcançam níveis de qualidade diferentes dos da periferia, as escolas públicas são diferentes das escolas privadas;
- Diversidade como ruptura ou abrandamento da homogeneização cultural, como consciência da multiculturalidade da integração de minorias étnicas, religiosas e da cultura ligada ao gênero e a necessidade de projetá-las de alguma forma no currículo;
- Diversidade como pluralidade de opções e modelos de escola considerados para garantir a expressão democrática da liberdade dos pais para escolher o tipo de educação escolar para seus filhos. Nesse sentido, a exigência da diversidade como um direito pode servir para encobrir a manutenção de certos privilégios pra uns e desigualdades para outros e tem se mostrado uma das acepções da diversidade mais conflituosa e profunda nos planos da filosofia e da política educacional, de como tornar compatível a igualdade entre todos na educação;
- Diversidade compreendida como rendimento escolar desigual diante dos padrões de aprendizagem exigidos por meio de tipos e níveis de conteúdos, tipos de aprendizagens valorizadas, tarefas acadêmicas e meios de avaliação que satisfaçam as normas estabelecidas pelas exigências do currículo regulado. Quando as exigências não são alcançadas surgem as situações de fracasso escolar;

- Diversidade ao juntar uma parte da educação especial ao sistema regular aumentando os problemas da diversificação, exigindo que situações de maior complexidade sejam tratadas adequadamente (SACRISTÁN, 2002).

Nesse sentido, o autor aborda a relação da escola com a diversidade constituída como um problema prático a partir de expressões que mais chamam atenção, sem perder de vista que o número de propostas e discursos que permeiam essa relação pode ser incontável, uma vez que, a educação escolar é campo de lutas antagônicas, historicamente produz e reproduz a dinâmica social em seu interior e tem se constituído como instrumento de dominação da hegemonia. Considerando a complexidade das diversidades, a atenção do presente trabalho tem como centralidade a diversidade relacionada ao rendimento escolar desigual diante dos padrões de aprendizagem exigidos e a diversidade gerada a partir da inserção de parte do público da educação especial à educação regular, dando face ao problema de pesquisa que aborda as políticas de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas a partir do princípio filosófico da educação inclusiva.

Tanto a diversidade relacionada ao rendimento escolar desigual, como a diversidade gerada a partir da relação entre a educação especial e a educação regular tem gerado uma diversidade em que ocorre um desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento. Tão logo que esse desencontro é percebido, sua compreensão tem se dado a partir de duas principais expressões: a primeira de que se trata de uma situação de fracasso escolar associada a uma aprendizagem insatisfatória, e a segunda de que a causa dessa “não aprendizagem” é algum problema relacionado a uma dificuldade do estudante.

Considera-se que a definição do que venha a ser uma situação de fracasso escolar pode ser constituída por uma série de indicadores, assim, a partir do objeto e contexto desse estudo, no desencontro que ocorre entre a diversidade escolar e a relação com o conhecimento produzido pela escola, o fracasso escolar tem sido compreendido como as situações de “não aprendizagem” que conseqüentemente resultam em situações de retenção escolar ou reprovações, seguidas ainda em sua máxima de exclusão, não apenas educacional, mas também social que são as situações de interrupção dos estudos, na qual há uma incompletude da etapa escolar, caracterizada geralmente como abandono do estudante. Sposati (2000), afirma que não-fracasso escolar é inclusão social e ainda que o contraponto de uma escola acessível é uma escola inacessível, muito para além apenas do acesso ao meio escolar formal, mas das possibilidades de habitar este espaço dignamente, tendo em vista que o modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão e não da inclusão social (SPOSATI, 2000).

Nesse sentido, é possível afirmar que a relação escolar com a diversidade tem se dado a partir de uma inclusão indecente, precária e desigual que possivelmente resultará em uma situação de exclusão, reforçando estigmas e desigualdades, uma vez que, o conhecimento produzido pela escola para muitos estudantes, se não a maioria, ainda é inacessível, distanciado das suas formas de aprender.

A questão do fracasso escolar foi amplamente estudada por Lahire (1997) que desenvolveu pesquisas de campo orientadas pela perspectiva de Bourdieu. A partir de entrevistas realizadas com estudantes, famílias, professores e diretores de escolas francesas, tanto em situações de sucesso como também de fracasso escolar, procurou analisar os fatores que levam determinadas configurações familiares a contribuir ou não com o sucesso escolar nos meios populares. A análise sociológica realizada pelo autor leva em conta um conjunto de elementos e fatores que incidem sobre as situações de sucesso e fracasso escolar, buscando distanciar-se do centramento em apenas um elemento da vida do estudante e convertê-lo na causa do problema escolar. Assim, prioriza-se o todo dos elementos e das relações entre suas características, considerando as suas especificidades, evitando análises isoladas e independentes do contexto (LAHIRE, 1997). Por mais que o estudo desenvolvido pelo autor parta de outra perspectiva, centrando-se no fracasso escolar como um produto de um conflito entre a criança, a família e a escola compreende-se que suas considerações se aplicam também ao conflito estabelecido entre a escola e a diversidade.

Do ponto de vista do conhecimento Lahire (1997) aborda que o sucesso e o fracasso escolar podem ser compreendidos como resultados de uma maior ou menor contradição, dissonância ou consonância das formas de relações sociais entre as redes de interdependência. Para o autor, podem existir diferentes “êxitos” e estilos de sucesso escolar que geralmente são resultado entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa, afetiva, entre muitas outras. Assim, há uma heterogeneidade de modelos, situações, combinações entre múltiplos elementos não havendo como afirmar, a partir de um único padrão, situações que tendem a ser caracterizadas como sucesso ou fracasso escolar, é preciso ter cuidado com as generalizações ou o desprezo pelos casos singularidades e a valoração, por exemplo, de condicionamentos ideais (LAHIRE, 1997). Para o autor, a configuração dos perfis de sucesso e fracasso escolar não podem se dar apenas na lógica de comparação segundo variáveis, a partir de uma ficha de critérios objetivos, como se estivéssemos diante de dados estatísticos sobre uma determinada população, uma vez que, na configuração social é preciso levar em conta as singularidades, as particularidades, a instabilidade relativa da rede de interdependência e da existência de elementos contraditórios, pois é um conceito aberto, mais

voltado para processos construídos lentamente, do que para estabelecer uma definição estabilizada (LAHIRE, 1997). Com base no pensamento do autor é preciso ressaltar ainda, que a configuração social está associada ao princípio da interdependência, que é o conjunto dos elos que constituem uma parte da realidade social composta por uma rede de relações de interdependência humana.

Nesse sentido, as situações de fracasso escolar precisam ser compreendidas através de correlações, possivelmente desiguais de interdependência entre múltiplos fatores que se estabelecem entre a escola e o estudante, por meio do conhecimento produzido por ela, além das relações de pertencimento e não-pertencimento que também se estabelecem neste espaço, para além da sala de aula. Torna-se reducionista a concepção de fracasso escolar estática e atribuída a um único fator, porém é compreensível que este seja o entendimento no universo escolar brasileiro, fundado nas bases do ideário neoliberal e conservador, o qual propaga a individualização da responsabilidade aos diferentes fenômenos sociais.

No contexto brasileiro Patto (1988), evidencia que sobre o fracasso escolar como objeto de estudo, prevalecem crenças embasadas em preconceitos racial e social, travestidas de conhecimento científico, as quais compreendem que os integrantes das classes populares são inferiores intelectualmente. Aponta que o máximo que se conseguiu em termos de superação dessas concepções conservadoras foi atestar que a escola é supostamente adequada apenas para os estudantes das “classes favorecidas” e que estaria falhando ao tentar ensinar com os mesmos métodos e conteúdos alunos “culturalmente deficientes” ou “diferentes” oriundos de classes pobres e, ainda de que, a medicalização tem sido justificada com base nesses argumentos (PATTO, 1988).

Predominam concepções que tornam o fracasso escolar um fenômeno individualizado, resultado de variáveis individuais, desassociadas das condições concretas de existência humana, das relações de hierarquia social e do entendimento da escola como instituição social, a qual faz parte de uma sociedade desigual, dividida em classes. Nesse sentido, o fracasso escolar historicamente tem sido pesquisado e medidas governamentais foram sendo implementadas com base em três principais tendências: na busca das causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar no desenvolvimento psíquico dos estudantes, associados a problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos relacionados ainda ao ambiente familiar; em um discurso fraturado que responsabiliza pelos maus resultados do ensino, ora o estudante, ora a política educacional, em especial como um problema técnico do professor, o culpabilizando e apresentando soluções relacionadas as técnicas de ensino; apropriação superficial da nova referência teórica que visa romper com essas concepções

conservadoras, culminando em um mesmo projeto concepções críticas e não críticas acerca da escola na estrutura econômico-social capitalista (ANGELUCCI et al., 2004).

As autoras problematizam que formular o fracasso escolar a partir de um viés crítico é um desafio a ser alcançado, pois mesmo as teorias que reconhecem a escola como instituição seletiva e excludente retomam ao tecnicismo ao propor políticas educacionais “progressistas” como possibilidade para supostamente controlá-lo. A busca pela compreensão do fracasso escolar como uma questão política, tendo como foco as relações de poder estabelecidas no interior da escola, mais especificamente na violência praticada por essa ao desvalorizar a cultura popular, uma vez que estrutura-se com base na cultura dominante, tem sido uma concepção potente e mais próxima da realidade, pois questiona a polarização entre indivíduo e sociedade, compreende a constituição dos sujeitos nas estrutura social, atuando ainda na ressignificação dos fenômenos como expressão de conflito de classes no interior da escola, antes entendidos como individuais (ANGELUCCI et al., 2004).

A segunda expressão do conflito dado entre a diversidade e a escola por meio do desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento, é de que a causa para o fracasso escolar é atribuída a “não aprendizagem”, que por sua vez, está diretamente relacionada a algum problema de ordem individual do estudante. Descartadas as suposições relacionadas ao desinteresse, indisciplina ou ainda de que o estudante não tem “perfil” para a área tecnológica na qual se situa o curso, as quais por si só já revelam sintomas da relação conflituosa entre escola e diversidade, a compreensão é que se trata de alguma patologia que defina essa não aprendizagem, esse modo diferente do estudante de se relacionar com o conhecimento padronizado que lhe é oferecido. A essa altura é possível visualizar que as concepções que compuseram esse processo da leitura educacional sobre as situações de fracasso escolar são baseadas em generalizações, desprezo pelas singularidades e pela valoração de determinados condicionamentos, parâmetros e critérios objetivos postos em prática sob uma lógica de comparação, sinalizadas por Lahire (1997). Assim como, a partir de concepções conservadoras e moralistas, predominantemente psicologizantes e tecnicistas, compreendidas de forma isolada, como um fenômeno à parte da dinâmica escolar e social capitalista excludente apontadas por Patto (1988) e Angelucci et al. (2004).

Patologizar as diferentes formas de se relacionar com o conhecimento ou caracterizá-las como desvios, em vez de reconhecê-las como parte da diversidade tem se mostrado uma forma potente de justificar o fracasso escolar. Historicamente os diagnósticos têm servido para reforçar o estigma “não aprende” e isentar o sistema educacional da necessidade de



produzir formas acessíveis e de estabelecer relações saudáveis entre o conhecimento e a aprendizagem do estudante, respeitando a sua singularidade. Nesse sentido, como nos alerta Sacristán (2002), historicamente a organização escolar ordena, hierarquiza, classifica a diversidade.

Nesse contexto, dentre as classificações dadas à diversidade identificamos as deficiências como a forma mais visível, em alguma medida devido a sua formalização legal, seguida das diferenças relacionadas à aprendizagem, comportamento, e capacidade de integração e relação interpessoal, geralmente definidas como necessidades educacionais específicas, o que por sua vez, contempla subclassificações. Dentre as classificações que se referem às deficiências e necessidades educacionais específicas é possível afirmar as seguintes constatações, quando não associadas a outra deficiência, diferenças de aprendizagem ou outras condições de saúde, socioeconômica, cultural, de gênero, étnica, entre outras.

A respeito das deficiências, de forma geral sobre a *deficiência física* a necessidade centraliza-se na acessibilidade arquitetônica, na estrutura física, mobiliária e que os recursos a serem utilizados durante as atividades estejam acessíveis respeitando a condição da pessoa. Sanadas essas barreiras, o estudante pode seguir seu percurso sem maiores adaptações. As *deficiências sensoriais* estão relacionadas às diferenças no campo da visão e da audição. De forma geral, a *deficiência visual*, quando os recursos de tecnologia assistiva são utilizados de forma apropriada, associados a uma sensibilidade dos atores corresponsáveis pelo processo formativo do estudante, de identificar em que momentos, em que tipo de atividades e conteúdos esses serão necessários, tornam acessível a comunicação e o acesso aos conteúdos, sanando assim as dificuldades. Com relação à *deficiência auditiva*, além dos recursos de acessibilidade que possibilitem sua comunicação e acesso aos conteúdos, vai exigir a compreensão de que a estrutura da língua brasileira de sinais é diferente do português, que a Libras é a primeira língua do estudante e, portanto o conteúdo precisa estar adaptado a sua estrutura e aos esquemas mentais que a mesma possibilita ao estudante para a compreensão do conteúdo. Por fim, acerca da *deficiência intelectual* de forma geral é a apontada como a mais difícil das expressões da diversidade, uma vez que, apesar da existência de recursos de acessibilidade, em especial para os casos mais acentuados, que por sua vez não compõem o público da presente pesquisa, a acessibilidade não está condicionada a produtos, recursos ou serviços diretamente, mas sim a acessibilidade pedagógica. A deficiência intelectual está diretamente relacionada à concepção de inteligência fixa e inata, vai exigir além de adaptação

do conteúdo, adaptação nos objetivos do processo de formação (conteúdo, disciplina, etapa ou curso como um todo).

Com relação às *Necessidades Educacionais Específicas*, em uma perspectiva similar a da deficiência intelectual, outras classificações de natureza mental, intelectual, cognitiva têm sido classificadas principalmente por meio dos *transtornos mentais*, *transtornos do desenvolvimento*, *transtornos de aprendizagem*, *déficits cognitivos*, *diferenças de aprendizagens* e também situações de *sofrimento psíquico*. Essas classificações se relacionam com concepções e parâmetros de inteligência, de níveis e ritmos de aprendizagem, de comportamento, de formas de interagir e se relacionar e têm sido objeto de estudo das áreas da pedagogia e da psicologia. Todas essas situações possivelmente irão exigir adaptações que envolvem a forma de ensinar os conteúdos e também dos objetivos, nos casos em que a distância entre o conhecimento padrão produzido pela escola e a forma como o estudante aprende são maiores. A dificuldade se estabelece com relação a essa diversidade, pois exigirá o distanciamento dos padrões e parâmetros estabelecidos. Cada diferença é única, sendo necessário conhecer a forma como cada estudante aprende para realizar a proposta de trabalho de forma adaptada. De fato, é algo bastante complexo, que exige tempo, paciência, apoio pedagógico, revisão permanente, avaliação periódica. Trata-se de um acompanhamento individualizado para cada diferença que compõe essa forma da diversidade.

Posteriormente é preciso compreender que cada sujeito tem uma história de vida, diferente condição socioeconômica, diferente rede de apoio familiar e social, diferentes recursos internos associados a características psicológicas e emocionais, diferentes experiências, oportunidades e trajetórias escolares. Todas essas diferenças estão inter-relacionadas entre si, o compõem como sujeito social e subjetivam sua forma de se relacionar consigo mesmo, com as outras pessoas, com o conhecimento escolar, com a vida em sociedade e assim por diante. Além da relação com o aprender, são necessários investimentos escolares que reconheçam o estigma e seus efeitos na saúde emocional do estudante que possivelmente traz consigo uma trajetória escolar de fracasso, isolamento, sentimento de inadequação, dificuldades relacionadas aos conteúdos e também aos relacionamentos. Enfim, são questões que perpassam a relação da escola com a diversidade e a forma como vem sendo constituída historicamente; nesse sentido, o maior desafio se dá na perspectiva de avançar quanto à acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Desse modo, a exclusão se dá em um processo de inclusão indecente que resulta comumente em um convite para deixar a escola. Há um determinado nível de diversidade que é aceitável e favorável ao sistema de desigualdade, pois mantém a ordem meritocrática entre

os estudantes, mantendo-os em uma relação de competitividade. Por outro lado, há um processo de inclusão ainda mais perverso que compreende que há uma diversidade que poderia ser excluída, não apenas mantida em situação de desigualdade, mas não estar, não fazer parte das relações escolares, não questionar padrões, não exigir investimentos para que a educação seja instrumento de emancipação humana. Essa diversidade geralmente é expressa a partir de classificações diagnósticas, tem sido utilizada para justificar a situação de fracasso escolar patologizando-as assim, o diagnóstico atua como um certificado de que o estudante não aprende e, portanto, não há investimentos escolares que o farão aprender.

O termo patologização pode ser compreendido como o processo que torna uma situação em doença ou anomalia de forma indiscriminada. No contexto brasileiro, tem atingido proporções alarmantes, tornando-se uma questão de saúde pública e um fenômeno social a ser estudado, uma vez que, a diversidade cognitiva e comportamental tem sido frequentemente catalogada como patologia, resultando em uma constante medicalização de forma generalista da saúde mental, como a via mais comum, ou única perspectiva para esses casos. Müller (2018), alerta que como não há exame específico que comprove a alteração orgânica dos distúrbios que levam a não aprendizagem, o diagnóstico é realizado a partir de um olhar clínico em uma perspectiva organicista, biologizante, o qual ignora o desenvolvimento social dessas funções, naturalizando-as como produto da maturação neurológica. Tão logo que a criança apresente algum comportamento interpretado pela escola, família e/ou clínica como anormal, procurar-se-á uma resposta médica/neurológica e não social e/ou psíquica para ela, adotando-se assim, um raciocínio positivista de causa e efeito na história dos transtornos de aprendizagem e comportamento (MÜLLER, 2018). A autora aponta que para a elaboração dos diagnósticos são utilizados testes questionáveis, que em geral apresentam superficialidade, são imprecisos, baseados em parâmetros de inteligência, habilidades, comportamento. Os diagnósticos têm sido solicitados com urgência pelas escolas, a jornada em sua busca tem sido árdua para os estudantes e suas famílias e, apesar dos mesmos justificarem os “problemas” dos alunos, não têm resolvido os problemas de escolarização (MÜLLER, 2018).

Os fenômenos do fracasso escolar e da patologização da diversidade ou ainda a patologização do fracasso escolar, atendem em uma tripla perspectiva as desigualdades do capital. A primeira delas é que são a expressão da individualização, da responsabilização dos sujeitos pelos seus fracassos, inadequações, fortalecendo a racionalidade neoliberal e conservadora de isenção da responsabilidade estatal. Por seguinte, a patologização da vida gera demandas imensuráveis por medicamentos, exames, consultas, procedimentos que

favorecem a indústria da doença, tanto em uma perspectiva econômica, como cultural. Por terceiro, porém não última, pois se crê que poderiam ser listadas muitas outras perspectivas nessa relação, é de que este conflito favorece o estigma e a repulsa às diferenças, pois retrocede do ponto de vista filosófico da educação inclusiva, naturaliza as situações de inclusão indecente e/ou de exclusão permanente do sistema educacional, determina as possibilidades de escolarização desses sujeitos, bem como limita suas já escassas chances de mobilidade social, favorece a interdição social, repercute em formas precárias de trabalho e condições subalternas de vida dessas famílias.

No contexto educacional, de forma geral o conflito se estabelece, pois essa diversidade se relaciona com uma concepção de educação que se fundamente na correlação com o universal e com o singular. Assim, cada singularidade sendo única exigirá um processo pedagógico individualizado, os padrões nesse caso tendem a não serem efetivos. É possível construir orientações que tenham como base a observação de como a diversidade-indivíduo se relaciona com o conhecimento, como acontece essa aprendizagem para, posteriormente, utilizar os recursos disponíveis e promover as adaptações necessárias no processo de ensino. Assim, conforme Onrubia (2002), é possível compreender que as necessidades educacionais dos estudantes, aos quais nos referimos, são produto da interação entre as suas características e as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas e ainda de que enfrentar o problema da diversidade, é na realidade, enfrentar o problema do ensino, pois “O que queremos dizer é que a preocupação pela atenção à diversidade não supõe, dessa perspectiva, uma complicação adicional ao problema do ensino, mas sua própria essência quando proposto de maneira coerente” (ONRUBIA, 2002, p. 122).

O autor aponta que o caminho é uma atenção mais equilibrada à diversidade, aos diferentes tipos de capacidades e conteúdos. Dentre os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, no contexto do ensino médio, está ligada à aprendizagem de determinados conteúdos conceituais que formam o núcleo quase que exclusivo do trabalho em sala de aula (ONRUBIA, 2002). Para o autor, a atenção equilibrada facilitará à aprendizagem escolar e com isso os seus sentidos, a sua relação com a escola e o fato de aprender com ela. Isso exige que os alunos sempre tenham a oportunidade de participar das atividades e tarefas a partir do nível que lhes é possível, podendo resignificar progressivamente os conteúdos e assim, correrem menos risco de “ficar de fora” por não dominar os supostos “pré-requisitos” para a tarefa (ONRUBIA, 2002).

O autor também afirma que as atividades de ensino e aprendizagem precisam partir da diversificação e da flexibilização, uma vez que, uma atenção à diversidade dificilmente é

compatível com uma carga horária rígida e estática e tendo como referência apenas a utilização do espaço de sala de aula de forma tradicional e o agrupamento inflexível e permanente do grupo-classe para o trabalho cotidiano. Requer indicadores e informações sobre o andamento do processo, sobre o que os alunos vão aprendendo como referencial para adequar a prática educativa, requer a participação e o envolvimento ativo dos alunos em todo o processo, inclusive na avaliação, tanto pelo o que ela significa com relação à aula em si, quanto pelos benefícios para a própria aprendizagem que realizam; aprender é objetivo essencial para atenção à diversidade e para a inclusão (ONRUBIA, 2002).

A atenção a diversidade e a educação inclusiva são conceitos indissociáveis, a educação inclusiva para ser efetiva precisa atender com equidade a diversidade, do contrário é um discurso esvaziado. Por sua vez, essa depende da perspectiva filosófica da educação inclusiva para ser visibilizada, para ganhar forma e vida no sistema educacional, do contrário sua manifestação compõe uma prática esvaziada, que a percebe como um empecilho para reprodução de sua dinâmica desigual. Nesse sentido, uma educação relacionada ao compromisso com a cidadania, implica o reconhecimento da diversidade e, portanto, das diferenças, a luta pela equidade de oportunidades é condição básica para que aconteça a inclusão. A educação torna-se inclusiva quando organizada e adaptada à realidade dos sujeitos que participam dela, quando atende as suas necessidades, quando percebe a diversidade como inerente ao processo educacional e social.

A partir da leitura realizada por Goffman (1963) é possível compreender um duplo conflito relacionado sobre a própria diferença e sobre os supostos “privilégios” que a mesma recebe nas políticas educacionais para compensação de desigualdades, causando repulsa e estigma. Sobre o sujeito recai a culpa pela sua diferença e também a culpa por gerar uma demanda, por penalizar o professor, por exemplo, a ter que adaptar a sua forma de ensinar para atendê-lo, pois se compreende que a diferença do outro não é problema seu e sim dele mesmo. Nesse sentido, Onrubia (2002) sinaliza que é preciso cuidado com rupturas em saltos muito grandes com relação ao processo educativo, pois é comum que se instale ou se reforce a ideia de que elaborar uma resposta para a problemática desses estudantes é algo que vai além de sua própria tarefa e, finalmente, que isso não é de sua responsabilidade (ONRUBIA, 2002). E é por isso, dentre outras implicações que a diversidade tem se mostrado tão desafiadora, pois tem provocado questionamentos e respostas de um processo educacional que tenta minimizá-la.

A racionalidade vigente não favorece a diversidade, pois essa se relaciona com a compreensão de um cuidado coletivo, humanizado às singularidades, assim ela gera tantos

conflitos, é dada como problema, é negada, evitada ou ainda esvaziada. A diversidade denuncia essa racionalidade tão potente que constitui as relações escolares, que é tão naturalizada e sustenta discursos e práticas conservadoras resistentes a mudança. Propostas sobre uma possível nova racionalidade podem ser compreendidas como utópicas, assim o que parece ser viável para o alcance desse trabalho é apontar meios para minimizar o conflito até que a compreensão da diversidade seja incorporada, pois já não se pode mais negar a diversidade ou expulsá-la, constitui inerência à condição humana e aos processos educacionais e sociais. Por meio da diversidade, os processos desiguais se deixam transparecer, relevando as contradições do campo educacional que por um lado apresenta grandes avanços e por outro, retrocede. Assim, o caminho não parece envolver grandes tecnologias, novas metodologias, criações e descobertas educacionais, mas sim o desenvolvimento de habilidades humanas e sociais mais básicas e ao objetivo da educação para a emancipação humana, ou seja, de dar oportunidade aos sujeitos para refletir sobre sua realidade e incentivar a participação dos mesmos para transformá-la, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência autônoma.

Sobre o aspecto da diferença, Goffman (1963) aborda que a base do conflito está na relação entre o “eu” e o “outro”, que o fracasso ou o sucesso em manter as normas tem um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do sujeito. Quase todo mundo fracassa em algum período da sua vida aos modelos ideais, no entanto, o descrédito atribuído àquele que fracassa, que descumpre as expectativas normativas causa repulsa e estabelece uma série de conflitos nas relações sociais, gera tensionamentos, pois ora o “eu” não deseja ocupar o lugar do “outro”, ora o “eu” não deseja que o “outro” ocupe o seu lugar em uma correlação permanente entre o normal e o estigmatizado (GOFFMAN, 1963). A redefinição dessa relação entre o “eu” e o “outro” pode caminhar para a aceitação das diferenças, para o caminho do diálogo, através de um exercício constante de compreensão e conhecimento do outro, o que implica buscar interpretar e conhecer a si mesmo (SILVA et al., 2019). Nesse sentido, a busca se dá pela compreensão de que o “eu” e o “outro” não se trata de uma relação de oposição, de rivalidade e competitividade, mas sim de que ambos compõem a diversidade, cada qual com suas características, singularidades, desigualdades, das quais implica reconhecer as condições que compõem o outro e que compõem a si mesmo, no espaço, tempo e processos sociais que ambos estão inseridos.

O diálogo e a postura de escuta no processo educativo, a partir de Rozek (2015) como elementos mediadores de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras conduzem à compreensão do horizonte existencial do outro, à possibilidade compreensiva

mais ampliada do outro. Junto ao diálogo reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, do desejo de escutá-lo, com isso compreendê-lo e conectar-se com suas necessidades (ROZEK, 2015). Nesse sentido, a autora afirma que a formação docente em uma perspectiva de Educação Inclusiva necessita de um profundo estudo e reflexão sobre suas bases, que haja um eixo que integre os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico, isto significa que o sujeito professor necessita compreender o significado da sua existência e de sua profissão em função do seu pertencimento à espécie humana e de sua inserção na sociedade, a partir dos vínculos, peculiaridades e dos recursos de conhecimento humano para construção dessas referências (ROZEK, 2015), assim,

(...) a pluralidade social *exige uma formação docente orientada pelo viés do diálogo, da alteridade, do valor da experiência humana e da construção de si mesmo*. Educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros. Não é somente uma questão de *estar* junto com o outro, mas *ser* junto e, neste sentido, precisamos criar em nós mesmos com o material disponível para essa criação. Esse material é dado pelo outro, enquanto experiência de alteridade (ROZEK, 2015, p.215).

O processo educativo é constituído por diferentes atores e múltiplos elementos que atuam direta ou indiretamente em sua composição, no entanto é preciso considerar que no conflito entre diversidade e escola, o recorte dessa pesquisa nos mostra que o principal desencontro tem se dado sobre a forma padrão como a escola produz conhecimento e como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento. Dessa forma, é possível compreender que a formação dos professores é um eixo central na construção desse conhecimento, bem como coopera com sua produção, reprodução e formas de relacionar com o mesmo nas relações escolares. Assim, é na relação em especial entre professores e estudantes que essa dinâmica desigual se concretiza por meio do espaço da sala de aula, no qual toma forma toda uma estrutura histórica de um sistema regulado, rígido e inflexível, que prioriza a reprodução de conteúdos, em vez da experiência humana. Nesse sentido, é preciso dizer que essa dinâmica exerce controle sobre todos, por tanto, ora é o estudante que não aprende, ora é o professor que não sabe ensinar, ora é a equipe pedagógica que não cumpre a sua função e assim por diante. Negando que as relações a que todos estamos inseridos são constructos sempre de uma racionalidade educativa e social com bases muito profundas e sólidas de desigualdade, exploração, opressão, exclusão, estigma, que individualiza o fracasso dos sistemas socialmente construídos e utiliza da educação, dos professores, do conhecimento reproduzido

nas escolas como mecanismos de dominação, de convencimento e perpetuação dessa sociabilidade.

O avanço dos recursos de tecnologias assistivas, bem como das acessibilidades de cunho mais instrumental, são mecanismos que têm agregado uma significativa melhoria na qualidade de vida e dos processos de ensino e aprendizagem, em especial das pessoas com deficiência, no entanto quando utilizados numa lógica excludente reforçam o estigma “não aprende”, uma vez que, no contexto dessa pesquisa, esses recursos são significativamente satisfatórios e utilizados para evidenciar o esforço institucional para adquiri-los e produzi-los e ainda assim, não dão conta do problema da não aprendizagem desses estudantes, mascarando a real fragilidade que refere-se à acessibilidade pedagógica e atitudinal, as quais envolvem a sociabilidade entre os sujeitos, a formação dos professores, a estruturação do sistema educacional e seus objetivos, construídos socialmente com base em valores desumanizantes. A acessibilidade programática que é aquela relacionada à estrutura normativa e ao aparato legal formal é meio essencial no contexto brasileiro para possibilitar todas as demais acessibilidades, apesar de não as garantir, cria sustentação para que os recursos e meios necessários possam ser articulados. Assim, a legislação brasileira apesar de não contemplar todas as diferenças, toda a diversidade educacional já se mostra avançada o suficiente, evidenciando que a problemática se dá na gestão dos processos de trabalho institucionais e a sociabilidade produzida nesse contexto.

Para que haja um avanço a ser construído em longo prazo da acessibilidade pedagógica e atitudinal que compõem as questões educacionais mais complexas, faz-se necessária uma postura de inclusão educativa muito bem sustentada, que haja posicionamento político por parte das instituições para direcionar suas ações, para organizar a sua estrutura institucional para essa finalidade. A legislação proporciona base para essa justificação, no entanto sabemos que, na atual conjuntura, lamentavelmente as condições políticas e governamentais além de não serem favoráveis, visam o desmonte dos poucos avanços conquistados no campo educacional e social, compreendendo a política educacional como uma ameaça e como um gasto desnecessário para o desenvolvimento do país. A educação inclusiva brasileira historicamente possui uma face excludente, pois foi organizada de modo a atender apenas alguns grupos e a atenção à diversidade é uma pauta recente que vem sendo aos poucos incorporada, de forma ainda muito fragmentada e focalizada, como um problema a ser eliminado. Por fim, parte-se da compreensão de que um posicionamento político comprometido com um projeto educacional e social baseado no princípio de justiça social é condição básica para a construção de uma inclusão educativa e, apesar de parecer ser um



ideário distante da realidade social a qual nos encontramos, é preciso incorporá-lo como um objetivo cotidiano, que se pode ser visualizado, pode ser concretizado a começar pelas pequenas práticas, posturas, formas de se relacionar e compreender o outro e a si mesmo, o que nos lembra que este anseio também faz parte de uma coletividade real e potente, que por si só é expressão de resistência.

### **3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o panorama da política educacional brasileira, a partir das legislações e normativas nacionais que regulamentam a atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas na perspectiva da Educação Inclusiva. A análise parte da compreensão da educação como política pública, de direito humano e social e como instrumento de emancipação, superação de desigualdades e desenvolvimento social. Nesse sentido, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, materializada por meio dos Institutos Federais representa avanço significativo na democratização do acesso à educação pública no país, formação para o trabalho e atenção à inclusão educativa.

#### **3.1 Política Social de Educação e os Pressupostos da Educação Inclusiva**

As legislações que se referem aos direitos sociais e à educação apresentaram grande progresso a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. Em seu artigo 205 é expresso 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, p.123).

Em decorrência desse importante fato histórico nacional, as legislações que se referem aos direitos à educação, bem como aos das pessoas com deficiência, formalizaram-se na década de 1990 e as políticas que regulamentam a operacionalização das mesmas intensificaram-se a partir da década de 2000. Mesmo diante de um aparato legal consistente desafios ainda se apresentam para o cumprimento das mesmas na realidade brasileira e para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva para todos.

A CF de 1988 traz a perspectiva de uma educação como política social pública, pela conquista da educação como um direito. Essa conquista foi alcançada a partir do tensionamento dos movimentos sociais da época em meio a contradições sociais, econômicas

e políticas. Assim, concretiza-se como conquista de direitos e ao mesmo tempo também como concessão dos mesmos.

A contradição conquista versus concessão, trata-se do fruto de relações conflitantes entre Estado e sociedade civil e dos interesses hegemônicos que perpassam esse contexto. A concessão ocorre, pois, os processos políticos envolvem a manutenção da ordem, o consenso social e a desmobilização das classes populares para a redução de conflitos (PEREIRA, 2009). A autora elucida essa contradição a partir da perspectiva pela qual se compreende política social,

Trata-se daquela que apreende essa política como produto da relação dialeticamente contraditória entre *estrutura* e *história* e, portanto, de relações – simultaneamente antagônicas e recíprocas – entre *capital x trabalho*, *Estado x sociedade* e princípios da *liberdade* e da *igualdade* que regem os direitos de cidadania. Sendo assim a política social se apresenta como um conceito complexo que não condiz com a idéia pragmática de mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade (como entendem as teorias funcionalistas). [...] Na realidade, ela tem se mostrado simultaneamente positiva e negativa e beneficiado interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente. E é essa contradição que permite à classe trabalhadora e aos pobres em geral também utilizá-la a seu favor (PEREIRA, 2009, p. 166).

A autora problematiza que política social é uma categoria acadêmica e política, tendo em sua constituição a teoria e a prática, em que se almeja conhecer e explicar o mundo real, agir neste mundo, visando mudanças: “Afim não se deve esquecer que, mediante a política social, é que direitos sociais se concretizam e necessidades humanas (leia-se sociais) são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada” (PEREIRA, 2009, p. 165).

A perspectiva da educação enquanto direito e, portanto, constitucionalmente, deve ser estendida a todos sem distinções. Precisa atender os sujeitos a partir de suas necessidades individuais e coletivas, possibilitando o pleno exercício da cidadania, o desenvolvimento de habilidades e capacidades, que culminem para a autonomia e a emancipação, Gadotti (1981, p. 155) explícita que,

O ato educativo corresponde a este esforço de leitura do meio social, econômico e político. Esta leitura é um ato de tomada de consciência do nosso mundo, aqui e agora, que visa notadamente ultrapassar as contradições e os elementos opressivos desse mundo.

Assim, a educação pública, como política social para a emancipação, necessita perpassar o exercício de tomadas de consciência e humanização do homem em seu mundo, no

contexto de sua existência. A educação possibilita a capacidade de compreensão do mundo, das relações sociais e dos processos socioculturais, históricos e dialéticos nela envolvidos, pois “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1974, p. 96). A educação para a emancipação, portanto, perpassa um processo de ampliação da vida social. É um processo de autonomia e empoderamento para intervir no mundo, que incide sobre a capacidade e o poder de decisão individual e coletivo dos sujeitos, contribuindo para uma mudança qualitativa na esfera dos direitos e das necessidades sociais.

A referida constituição traz sustentação para a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, rompendo com modelos segregadores e discriminatórios que previam uma rede de ensino paralela. Essa modalidade prevê a oferta aos educandos, de apoio e serviços especializados quando necessários, expresso no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que discorre sobre a Educação Especial (BRASIL, 2017a, p. 39).

Nas questões que perpassam a Educação Inclusiva, a dicotomia inclusão/exclusão sempre se faz presente, a escola atua como mecanismo de produção e reprodução de desigualdades. Conforme problematizado no capítulo anterior, a inclusão escolar surge em decorrência de um processo excludente, que por sua vez está dialeticamente relacionado à exclusão que abrange a vida em sociedade, portanto trata-se de um processo não apenas escolar, mas social. O universo escolar reproduz as relações desigualdades e o contexto hegemônico presentes na sociedade em que está inserida. Assim, a inclusão/exclusão se relaciona com as múltiplas dimensões da vida em sociedade, entre elas a educacional consolidada por meio de valores e representações materiais e culturais.

Nas sociedades organizadas a partir do modo de produção capitalista, o processo de exclusão social torna-se inerente as desigualdades entre classes que também se vinculam as de raça e gênero. O excluído ocupa um lugar legítimo e necessário para que a ordem desigual se reproduza, portanto, a exclusão é contraditória, os sujeitos estão à margem, porém não fora da engrenagem social.

A relação entre exclusão/inclusão identifica a iniquidade da desigualdade. Confrontar a exclusão na sua relação com a inclusão é colocar a análise no patamar ético-político, como questão de justiça social, possibilitando a descoberta de novas identidades e dinâmicas sociais. Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído. Não se trata de uma condição de permanência, mas da identificação da potência do movimento de indignação e inconformismo. A exclusão social é a apartação de uma inclusão pela presença da discriminação e do estigma.

Em consequência, seu exame envolve o significado que tem para o sujeito, ou para os sujeitos, que a vivenciam (SPOSATI, 2006, p. 05).

Assim, historicamente as pessoas com deficiência vivenciaram um sistema à margem, paralelo ao sistema regular de ensino, desenvolvido em instituições especializadas que reproduziam o lugar ocupado socialmente por esses sujeitos. Lugar de segregação, inferioridade, extremamente limitador do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Dessa forma, a escola como espaço social reproduz e legitima a desigualdade, o estigma, as relações de exploração e dominância material e cultural, estimula a competição e a exclusão daqueles que pelas circunstâncias não se encaixam no padrão produtivo almejado pelos processos educativos e econômicos das sociedades capitalistas.

Assim, exclusão escolar, entendida como resultante processual da exclusão social, ou seja, as condições que alimentam o nascimento da exclusão social, que são as desigualdades provenientes da estrutura de classes da sociedade, são as mesmas que provocam a evasão, a repetência e a defasagem idade/série no interior das escolas, além de muitas vezes cercar o acesso de enormes contingentes populacionais ao saber escolarizado. A exclusão escolar, portanto, surge como um desdobramento da contradição do sistema capitalista, que necessita do espaço educativo como instrumento de manutenção de sua lógica, que procura legitimar a dominação econômica através da dominação cultural, e que para tanto se utiliza da escola como mecanismo de mediação para assegurar a estrutura de classes da sociedade capitalista. Os indicadores de acesso, repetência, evasão e defasagem idade/série, como mecanismos de exclusão escolar tornam ainda mais evidente a necessidade de implementação de políticas que democratizem e que superem o caráter seletivo e excludente da escola (GRACINDO et al., 2005, p. 14).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva como princípio filosófico visa à democratização da educação, trata-se de um processo político, social, cultural e pedagógico que almeja a consolidação da educação como um direito humano e social e quando utilizada como instrumento de emancipação, contribui para a superação das desigualdades e para o desenvolvimento social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se funda na perspectiva dos direitos humanos, da ideia de equidade formal ao contextualizar as desigualdades dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Dessa forma, para promover educação inclusiva é necessário promover uma sociedade inclusiva, para as pessoas com e sem deficiência e para todas àquelas que historicamente são excluídas das possibilidades de qualificação profissional e acesso às condições dignas de vida decorrentes de diferenças sociais, culturais, de gênero, étnico-raciais, entre outras. Assim, pensar inclusão significa pensar nas diferenças em toda e

qualquer necessidade oriunda da diversidade humana expressa nas relações escolares e no decorrer do processo de escolarização.

As legislações e políticas brasileiras partem de pressupostos de uma educação inclusiva que orienta para um sistema de ensino que reconheça as necessidades de seus educandos, as diferenças e a diversidade a partir de um conjunto de estratégias que promovam o acesso, a permanência e o êxito do estudante, seja qual for a sua particularidade, a fim de propiciar seu desenvolvimento acadêmico e social. Trata-se de que o ambiente educacional possa ser vivenciado a partir da perspectiva de participação ativa em todos os seus espaços, possa ser reconhecido como lugar de desenvolvimento de saberes e potencialidades, tornando-se e permitindo ser lugar de pertencimento social.

Com relação às políticas educacionais de atendimento aos estudantes com deficiência a LDB traz a seguinte regulamentação em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2017a, p. 40).

Essas medidas são regulamentadas na educação básica e podem ser estendidas ao universo da educação superior, norteadas as ações das políticas educacionais de ações afirmativas e de assistência estudantil, por exemplo, bem como se estendem por toda a organização pedagógica das instituições de ensino. Assim, partindo da leitura de que há base legal que sustenta o desenvolvimento de processos de educação inclusiva, o desafio se expressa na mediação de tais pressupostos com a realidade concreta dos processos formativos vivenciados pelos estudantes e materializados nas instituições em um contexto político em que este aporte legal passa por um processo frágil de possível desmonte e retrocessos, em especial no campo das políticas sociais mínimas, focalizadas e emergenciais.

Com relação às necessidades educacionais especiais na Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais “(...) refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994, p. 03)”. O documento elucida nesse contexto que muitos estudantes vivenciam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização, cabendo à escola buscar formas de educar que incluam também aquelas com desvantagens severas na escola regular (BRASIL, 1994).

No Brasil a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e considera em seu artigo 5º,

[...] educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: 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, p. 02).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva chama atenção para o uso das definições e classificações reforçando que essas necessitam ser sempre contextualizadas “(...) não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (BRASIL, 2008a, p. 11)”. No mais essa política não conceitua diretamente o termo necessidades educacionais especiais e se refere de forma generalista às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da mesma forma como é referenciado nas leis maiores acerca da educação no Brasil, entre elas a LDB. Essa política resgata a Educação Especial e redefine seu público, reconceitua a deficiência, dá visibilidades aos sujeitos para garantia de seus direitos, não utilizando mais do termo “portadores” e sim, pessoas com deficiências. Nesse contexto, as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são mal compreendidas desde a Declaração de Salamanca referência no Brasil até 2008. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o conceito NEE segue ainda mais confuso, nas normativas e políticas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o termo necessidades educacionais especiais ou específicas (nomenclatura utilizada nos institutos federais) é amplo, abarca as deficiências e uma série de outras situações de desvantagens que incidam sobre a aprendizagem dos estudantes. No entanto, nas práticas escolares, como refere à política citada no parágrafo anterior, precisa estar sempre contextualizada. É um campo amplo e suscetível a interpretações distintas que comumente podem levar a práticas excludentes, tendo em vista o histórico classificatório do saber educacional. Com relação ao atendimento às demandas desses estudantes ainda se dão em caráter de orientação em políticas e legislações paralelas, havendo um processo frágil de legitimação e operacionalização legal, e em especial no cotidiano escolar.

Importante pontuar que, na perspectiva adotada nessa pesquisa se reconhece o Estado como um espaço contraditório de embate político-ideológico, da mesma forma o campo educacional, tendo em vista que historicamente este é utilizado como instrumento de dominação e reprodução da hegemonia. Podemos ainda compreender que as escolas são instituições operantes na recriação das desigualdades, não produzem apenas pessoas, mas conhecimento, são agentes de ideologia cultural, são instituições políticas não neutras. Atuam a partir da tradição seletiva e da cultura dominante, havendo uma importante conexão entre o poder econômico e político e o conhecimento que é e que não é disponibilizado às massas (APPLE, 1982).

Considera-se que o modelo educacional vigente é caracterizado por um sistema que visa através de adaptações incluir os diferentes, em uma dinâmica, na qual o sujeito precisa adaptar-se tanto quanto for possível, a fim de aproximar-se da estrutura educacional disponível. As instituições, por sua vez, realizam as adaptações que estão ao seu alcance, tanto com relação às condições físicas, materiais e de recursos humanos, quanto com relação à compreensão que se consegue alcançar acerca dessa temática. Nota-se que a educação inclusiva é um campo de saber, de conhecimento e de políticas sociais que demandam muito esforço, pois o sistema educacional é rígido, inflexível, classificatório, meritocrático, com bases fundantes na normatização.

Pensar uma educação para a diversidade, como um caminho possível, transcende a necessidade por classificações, por diagnósticos, por adaptações. Nessa perspectiva se reconhece que a condição humana é diversa e plural. A capacidade educativa transformadora reside nessa infinidade de cada ser humano ser único e se diferir dos demais. Nesse sentido, se reconhece que as aprendizagens ocorrem de diferentes maneiras, em diferentes tempos e



espaços, a partir de diferentes vivências, pois a real essência da educação é a emancipação, diferindo-se à moldagem e padronização.

O discurso da educação inclusiva direciona esforços pedagógicos via estratégias e programas para promover a eliminação da exclusão; **esse movimento tende a igualar a diferença sem reconhecê-la**. Isto esvazia a educação enquanto ato simbólico e enfraquece o próprio ato educativo (ROZEK, (grifos meus) 2009, p. 09).

Com base nessa discussão, considera-se que reconhecer que cada sujeito é singular e diferente pode ser possível sem negar e individualizar a diferença, quando acontece o despreendimento de concepções classificatórias e a promoção de um tratamento com equidade às desigualdades educacionais. Assim, a diversidade se propõe ao reconhecimento de que todas as pessoas são iguais com relação ao valor da existência humana. A diferença não deve ser utilizada como critério para definir qualidade, é preciso considerar a totalidade das relações expressas no contexto escolar, conforme abordado no capítulo anterior, em especial ao que se refere à forma conflituosa estabelecida entre escola e diversidade.

Assim o foco se dá nas possibilidades do desenvolvimento pedagógico e social, superando modelos educacionais tradicionais que possuem como centro a dificuldade individual, a doença e o diagnóstico, ou seja, romper com a concepção de deficiência construída a partir dos discursos médicos, pedagógicos, jurídicos e psicológicos que constituíram o modelo médico das deficiências e incapacidades e, conseqüentemente, os paradigmas dominantes da institucionalização do poder da normalização (COBEÑAS, 2016). Nesse sentido, os princípios da Educação Inclusiva e da Diversidade exigem que as políticas de atenção estudantil sejam desenvolvidas em uma perspectiva do cuidado e da compreensão do estudante como sujeito que possui capacidade de desenvolvimento e autonomia. Somada a essa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica propõe um processo educativo integral, comprometido com uma sociedade democrática e inclusiva. Assim, a produção de ciência e tecnologia e a formação para o mundo do trabalho são desenvolvidas como potencializadoras do ser humano, comprometida com a cidadania e com o desenvolvimento social, cultural tecnológico, científico e econômico do país. A seguir, é apresentada uma breve análise dos elementos que tornam a Educação Profissional e Tecnológica consonante com a perspectiva de educação emancipadora.

### **3.2 Expansão e Democratização da Educação Pública Brasileira: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Com o intuito de ampliar o acesso dos jovens à educação pública, em especial ao ensino superior, a partir da década de 2000, significativos investimentos incidiram sobre a educação pública em todo o território nacional, expressando um novo contexto, devido a sua magnitude e abrangência, até então não vivenciada anteriormente no país.

A ampliação da educação pública materializou-se a partir de diversos programas e iniciativas desenvolvidas em âmbito nacional. Destacam-se o REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que promoveram a expansão da oferta de vagas no ensino técnico e superior, visando a qualidade acadêmica, a cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais.

Já em âmbito das instituições privadas, instituiu-se o PROUNI – Programa Universidade para Todos, que deu acesso ao estudante de escola pública e de renda de até três salários mínimos per capita através da concessão de bolsas de estudos nas instituições privadas de ensino superior e o FIES – Programa de Financiamento Estudantil.

Nesse mesmo processo de expansão foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que vigoram a partir das seguintes finalidades e características,

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a 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 (BRASIL, 2008b, artigo 6º).

Tendo em vista a democratização do ensino em seus diferentes níveis e modalidades, os Institutos Federais têm por objetivo ofertar desde a educação básica, a partir da educação profissional integrada ao ensino médio aos concluintes do ensino fundamental, nas modalidades integrada, concomitante, subsequente e educação de jovens e adultos. Ofertar educação superior, a partir de cursos de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, bem como de pós-graduação. Dentre seus objetivos prioritários consta a possibilidade de ministrar educação de formação inicial e continuada de trabalhadores objetivando o aperfeiçoamento e atualização nas áreas de educação profissional e tecnológica, bem como desenvolver suas ações a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão visando o desenvolvimento local e estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, 2008b, art. 7º).

Os Institutos Federais possuem o compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade que esteja articulada com os preceitos éticos e democráticos por uma sociedade mais justa, visando contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, proporcionando assim, formação voltada à cidadania, de forma que venha a contribuir para a transformação social, objetivo fim da educação.

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p.24).

Dessa forma, cabe ressaltar que a educação voltada ao mundo do trabalho é característica primordial dos Institutos Federais, porém essa educação pensada como uma política social pública contraditoriamente atende aos interesses da acumulação do capital e simultaneamente ao conjunto de trabalhadores na criação e socialização do conhecimento (IAMAMOTO, 2014).

Para a autora, incidem sobre a educação forças que ideologicamente são complementares: forças que norteiam a efetivação de uma a educação pública, gratuita e de

qualidade direcionada aos interesses da coletividade, resultado de construções coletivas e que cultivam a razão crítica e o compromisso do desenvolvimento das realidades regionais e nacional. E ao mesmo tempo, forças que impulsionam a financeirização da vida social e, portanto, imprimem a lógica mercantil e empresarial, estimulando a privatização da educação pública, em especial a educação superior, a fim de, submeter a produção científica e tecnológica como meio de obtenção de lucros excedentes, resultando em uma “universidade operacional” ou “universidade de resultados e serviços” condizentes com as recomendações dos organismos de mundialização do capital (IAMAMOTO, 2014).

Assim, torna-se nesse contexto um desafio e um exercício de resistência pensar e ofertar em âmbito público, uma educação emancipatória, capaz de formar sujeitos protagonistas, com capacidade crítica e reflexiva, visando o desenvolvimento de sua autonomia e plena cidadania. Que se distancie assim, do forte contexto e tendência neoliberal existente em nosso país de uma educação mercadológica reproduzida principalmente no sistema privado de ensino. Assim para Pacheco (2010, p. 24),

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia.

Pensar os Institutos Federais trata-se então, não apenas de meras instituições educacionais, mas sim de uma política pública de educação que vem a contribuir com o desenvolvimento social, cultural, tecnológico, científico e econômico do país. Comprometida com a formação de sujeitos cidadãos e com a produção de benefícios a serem estendidos a toda população. Desse modo, como um espaço de transformação social os Institutos Federais têm potencial para desenvolver-se de modo a contemplar a diversidade social e cultural, de forma a garantir que o conhecimento produzido proporcione inclusão social e educação acessível para todos.

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no

Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, os Institutos Federais podem constituir-se como espaços de democratização do ensino, a partir do acesso, da permanência e possibilidades de egresso, direcionando suas políticas educacionais a garantir igualdade de condições aos sujeitos em situação de desvantagem social, seja por questões socioeconômicas, culturais, de etnia, gênero, deficiências e outras necessidades educacionais, bem como qualquer outra especificidade que envolva atenção e cuidado para que, de fato, possa se alcançar uma educação acessível, inclusiva, emancipatória e que venha a contribuir para o desenvolvimento de todos.

A partir do cenário exposto torna-se necessário pensar cada vez mais a instituição escolar como espaço de pertencimento social, de inclusão e comprometido com a emancipação dos atores que a compõem, em especial de seu principal público: os estudantes. Assim, com aos avanços registrados no Brasil quanto ao acesso à educação, os estudantes com deficiência tendem a ocupar cada vez mais esse espaço, necessitando que as instituições de ensino se organizem para proporcionar uma educação inclusiva, visando romper com características históricas do ambiente escolar que excluam e segregavam seus educandos.

Atualmente os estudantes com deficiências estão ingressando nos cursos dos institutos federais por meio das cotas e observa-se que as instituições iniciam suas primeiras regulamentações, acerca dos procedimentos e normativas a serem implementadas, principiando assim, estratégias e políticas inclusivas para atendimento desses e dos demais estudantes, uma vez que, a inclusão necessita ser pensada em sua integralidade, a fim de construir uma educação inclusiva a todos.

Os institutos federais atualmente passam por fragilidades quanto ao seu orçamento e possibilidades de expansão, tendo em vista a conjuntura econômica e política do país, em especial quanto à questão governamental que vem realizando cortes significativos na educação e demais políticas sociais, comprometendo assim a qualidade do ensino público, bem como da educação como um direito social, o que repercute em múltiplas contradições e retrocessos no sistema educacional.

O panorama da Educação Inclusiva sob o viés das políticas de atenção ao estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas previstas na Educação Profissional e Tecnológica será abordado no capítulo seguinte. A análise é centrada no âmbito dos Institutos

Federais, mais especificadamente nas políticas de atenção aos estudantes do IFRS a nível institucional; a nível local, é apresentada a análise das mesmas no cotidiano escolar de um de seus campi, o Câmpus Restinga.

## **4 A ATENÇÃO AOS ESTUDANTES A PARTIR DAS POLÍTICAS E DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DO IFRS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as políticas institucionais desenvolvidas no IFRS que possibilitam a materialização do atendimento aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas sob a perspectiva da análise documental. A atenção ao estudante é composta pela Política de Ações Afirmativas, Política de Assistência Estudantil, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Plano de Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS e Plano Educacional Individualizado (PEI). Desse modo, os cinco documentos analisados são a base formal que direciona as ações e práticas desenvolvidas pela reitoria e pela estrutura multicampi do IFRS e regulamentam os processos inclusivos. No procedimento da análise documental foram analisados princípios norteadores de cada documento, concepção de educação, concepções de deficiências e necessidades educacionais específicas e a orientação prevista quanto à operacionalização da atenção ao estudante. Neste capítulo também foram incorporados elementos identificados a partir da observação participante.

### **4.1 Política de Ações Afirmativas**

A Educação Inclusiva aborda a possibilidade de democratizar o ensino, minimizando as desigualdades socio-históricas para aqueles que vivem em situação de desvantagem social. Nesse sentido, as ações afirmativas são propostas, a fim de equiparar oportunidade de acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica na rede federal de educação pública brasileira.

As ações afirmativas em uma perspectiva de política educacional acessível para todos, emergem de lutas históricas que visaram diminuir as desigualdades sociais que constituem o cerne do país, marcado pela violência, baixa escolaridade, precariedade das condições de vida, de trabalho e de acesso aos direitos sociais de diversos segmentos da população, modificando assim o perfil elitizado que historicamente acessou a educação superior no contexto brasileiro.

Dessa forma, a Lei N. 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. Regulamenta que pelo menos 50% das vagas deverá ser reservado aos estudantes de escola

pública. Desse percentual, 50% deverão ser reservados aos estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 do salário mínimo per capita. As vagas reservadas aos estudantes pretos, pardos ou indígenas e aos estudantes com deficiência, adentram o percentual citado e devem respeitar a proporção respectiva desse público na população da unidade da federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012b). A inclusão do segmento pessoas com deficiência deu-se posteriormente, com a Lei N. 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

A Política de Ações Afirmativas do IFRS foi aprovada pelo Conselho Superior da referida instituição, conforme Resolução N. 022, em 25 de fevereiro de 2014, expresso no documento a seguir,

Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. § 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, **pessoas com necessidades educacionais específicas**, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (IFRS, 2014b, p. 02, grifos meus).

Essa política está em consonância com as legislações nacionais e demais políticas que reconhecem a educação como direito social, como política pública de dever do Estado e direito do cidadão, laica, gratuita e de qualidade. Está embasada nos princípios do respeito à liberdade de aprender e ensinar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na universalização da educação inclusiva. Também prevê a garantia de valores éticos e humanísticos, a promoção da autonomia, da participação política e emancipação das juventudes. Considera o convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades educacionais específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais como constituinte de seus princípios. Da mesma forma, ressalta a articulação entre as práticas educacionais, de trabalho e as práticas sociais, entre elas a articulação com as políticas de assistência estudantil e de ingresso dos estudantes (IFRS, 2014b).

Sobre as concepções acerca de deficiência o documento refere que se consideram pessoas com deficiência “os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei N. 12.764/12 (Art. 1º, § 2º) (IFRS, 2014b, p. 05)”. Conforme o Decreto 5.296/04:



Art. 5º - § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

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

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004, s/p.).

E conforme a Lei N. 12.764/12 (Art. 1º, § 2º), a qual refere que:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012c, s/p).

Assim, a compreensão de deficiência se fundamenta nas legislações vigentes naquele período e essas por sua vez, definem o que venha ser deficiência a partir de parâmetros médicos, em um viés centrado em diagnósticos e classificações. No ano seguinte a aprovação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei N. 13.146, de 06 de julho de 2015 que traz o seguinte conceito em uma perspectiva ampliada sobre deficiência em relação a legislação anterior,

Art. 2º 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. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015. s/p).

Apesar da atualização conceitual na legislação nacional sobre deficiência, a Política de Ações Afirmativas do IFRS permanece com a conceituação anterior. O termo “necessidades educacionais específicas” é utilizado para definição das especificidades contempladas pela política, porém, não há no corpo do documento a conceituação pela qual se compreende este termo, o que revela em um primeiro momento que possivelmente este é compreendido como sinônimo de deficiência ou ainda de que não há uma definição clara do que venha ser as necessidades educacionais específicas.

Ao longo do documento utilizam-se os dois termos, porém se percebe que com objetivos diferentes. ‘Pessoa com Deficiência’ é conceituada no artigo que se refere ao acesso às vagas dos cursos do IFRS juntamente com as especificações legais quanto ao público que tem direito à reserva de vaga: egressos de escola pública, pretos, pardos e indígenas e pessoas com renda de até 1,5 salários mínimos. Sob esses critérios são realizados os processos de verificação para acesso ao direito. No caso das pessoas com deficiência, a verificação se dá mediante atestado médico com CID, conforme expresso na Portaria do Ministério da Educação N. 1117 de 1º de novembro de 2018.

Já o termo ‘necessidades educacionais específicas’ nesse contexto é utilizado para definir as formas de garantia dos direitos dessas pessoas com relação ao processo formativo. Identificada nos seguintes objetivos: “VIII – assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas” e “XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas” (IFRS, 2014b, p. 15). Destaca-se, nesse sentido que as pessoas com deficiência estariam contempladas nas ações relacionadas ao processo formativo no grupo das pessoas com necessidades educacionais específicas, no entanto esse último grupo não está contemplado no acesso à reserva de vaga como no caso do primeiro.

Esse é um tipo de questão que no cotidiano das instituições levam a confusões com relação ao entendimento a respeito de cada conceituação. Da mesma forma, sobre o que está garantido na legislação e o que será cumprido nas práticas cotidianas com relação à operacionalização dos direitos desses estudantes. Perpassa também a definição se constitui ou não competência dos setores e seus respectivos servidores no momento em que essas demandas se manifestam.

Com relação à permanência e êxito do estudante a Política de Ações Afirmativas do IFRS propõe as seguintes ações, especificadas em seu artigo 10<sup>a</sup>:

- I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS;
- II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações afirmativas;
- III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1<sup>o</sup>;
- IV – assistência para a acessibilidade física de pessoas com necessidades específicas;
- V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);
- VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;
- VII – disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;
- VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados na Política Nacional de Assistência Estudantil;
- IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os câmpus do IFRS;
- X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada câmpus do IFRS, conforme Decreto nº 7.611/2011;
- XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às Ações Afirmativas (IFRS, 2014b, p. 06 e 07).

Esse conjunto de ações permite compreender que se trata de uma política transversal que necessita estar contemplada nas práticas pedagógicas e administrativas como um todo na instituição, a qual exige esforço em especial da gestão para implantação dos recursos previstos. Nota-se que das onze ações descritas, seis estão diretamente relacionadas à acessibilidade de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, havendo um destaque para a necessidade desse público. Observa-se ainda, que as ações contempladas pela Política de Ações Afirmativas do IFRS se relacionam com recursos a serem disponibilizados pela instituição na perspectiva de apoio ao estudante. Nesse sentido, o documento carece de ações que explicitem de que forma serão incorporadas as discussões das

desigualdades educativas especificadamente nos processos de ensino, a fim de contemplar os seguintes objetivos em destaque propostos na referida política:

- I – promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa; (...).
- VI – apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”;
- VII – proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos; (...).
- X – promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito; (...).
- XII - discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos; (...).
- XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas (IFRS, 2014b, p. 03 e 04).

Desse modo, constata-se a necessidade de ampliação das ações especificadas na Política de Ações Afirmativas do IFRS, a fim de explicitar a materialização dos objetivos em destaque acima propostos para superação das desigualdades educativas, em especial relacionadas às práticas docentes e à organização curricular dos cursos. Nesse sentido, foi possível identificar que a materialidade dessa política no cotidiano institucional se dá majoritariamente por meio do acesso às reservas de vagas no processo de ingresso e no trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Ações Afirmativas: NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena – NEABI e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – NEPGS principalmente em ações de sensibilização da comunidade acadêmica às temáticas sobre inclusão e diversidade.

#### **4.2 Política de Assistência Estudantil**

No contexto das políticas educacionais voltadas para a atenção ao estudante destaca-se a Assistência Estudantil, a qual é promulgada por meio do decreto N. 7.234 de 2010. Um de seus objetivos é “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” e dentre as suas ações a serem desenvolvidas está o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010, p. 02).

Destaca-se que as políticas de ações afirmativas e a política de assistência estudantil são complementares no universo das instituições públicas federais, pois a primeira visa equiparar as oportunidades de acesso ao ensino e a segunda objetiva “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal” (BRASIL, 2010). Ao mesmo passo que são políticas complementares, cabe mencionar que os estudantes ingressantes por meio das ações afirmativas em geral constituem-se público das ações de assistência estudantil (DUTRA; SANTOS, 2017).

As demandas concentram-se basicamente em duas frentes de trabalho. A primeira e mais amplamente debatida, se refere à demanda pelos auxílios financeiros, em geral disponibilizados através de bolsas, moradia e restaurante estudantil, entre outras modalidades. O acesso a esse direito está atrelado ao perfil socioeconômico dos estudantes, prioritariamente oriundos de escola pública. Desse modo, a concessão dos auxílios financeiros tem sido a estratégia adotada pela rede federal de educação, profissional e tecnológica para responder as desigualdades socioeconômicas dos estudantes. A segunda, ainda em processo de construção recente como frente de trabalho a ser incorporada à identidade da Política de Assistência Estudantil se refere à assistência em resposta à crescente demanda por apoio biopsicossocial e pedagógico, visando minimizar desigualdades que perpassam dimensões da diversidade humana vivenciadas pelos estudantes na dinâmica das relações e do conhecimento produzido pela escola. Tem se constituído como objeto de trabalho dessa frente de trabalho questões relacionado às desigualdades e diversidade de aprendizagens, de gênero, orientação sexual, etnia, da pessoa com deficiência e das necessidades educacionais, culturais, linguísticas, expressões da questão social, questões de saúde mental, entre outras, expressas pelos estudantes referentes à sua vivência individual, familiar e social e à dinâmica educacional da instituição, com maior ênfase. Essas questões exigem que haja ações que incidam sobre as desigualdades culturais, históricas e inclusive afetivas que perpassam o plano real do processo formativo dos estudantes e que em geral, são abordadas apenas no contexto individual dos mesmos, sem estender-se aos processos globais do ensino que incidem sobre o processo formativo.

Opressões e desigualdades possuem na concretude de suas bases, ideologias moralistas em torno de uma ética de autorresponsabilização dos indivíduos, em especial, os pobres, que os obriga a autossatisfazerem suas necessidades sociais, darem algo em troca dos auxílios recebidos, ou ainda ser merecedor das benesses concedidas (PEREIRA, 2012). Nesse sentido, faz-se desafiador pensar as políticas educacionais de atenção aos estudantes como

política pública de direito, a partir do princípio da inclusão, equidade e das necessidades sociais advinda da realidade dos sujeitos.

Contata-se a tendência da utilização das políticas educacionais de atenção aos estudantes, em especial da Assistência Estudantil como instrumento convidado a responder os impactos expansionistas da rede pública de ensino federal. Reconhece-se o potencial de tais políticas, no entanto, essas precisam estar vinculadas ao contexto institucional local e social do qual fazem parte. Desse modo, é necessária a discussão das mais diversas faces que perpassam o processo formativo, entre elas as questões internas de gestão institucional, a estrutura curricular e pedagógica que constitui o processo de ensino, a inserção dos egressos ao mundo do trabalho, o contexto econômico e político do país, entre outras.

A Política de Assistência Estudantil se torna política pública em 2010, com o decreto que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), compondo o cenário de expansão da rede de educação pública federal, na perspectiva da Educação Inclusiva abordada no capítulo anterior. Apesar das conquistas alcançadas, a luta em prol de uma política que seja universal permanece. A superação do entendimento de assistência estudantil em uma lógica produtivista e mercantil que a compreende ora como um investimento necessário, ora como um gasto público gera embates acerca das dimensões relacionadas ao favor x direito, da seletividade x universalidade, da focalização e fragmentação x integralidade (DUTRA; SANTOS, 2017). Essa contradição revela a inexistência de um consenso acerca do conceito de assistência estudantil, implicado diretamente na sua operacionalização e desenvolvimento de ações a partir das concepções de educação como direito humano e social ou como direito do capital, bem como a concepção de estudante como objeto ou sujeito da política social de educação.

Observa-se que quando desenvolvida sob a perspectiva focalizada, residual e seletiva, que repercute, por exemplo, na constituição de uma série de critérios para acesso e condicionalidades para permanência dos estudantes aos auxílios financeiros, a política de assistência estudantil distancia-se da esfera do direito social. Desse modo, ao reduzir sua atuação ao chamado processo de “bolsificação”, exclui-se o debate pela universalização dessa política (DUTRA e SANTOS, 2017). O processo de universalização corresponde a atender as desigualdades na perspectiva do direito humano de forma a compor uma série de estratégias que promovam assistência ao estudante a partir do princípio da integralidade. Articulada ainda, aos processos de ensino e de aprendizagem que incidem sobre a trajetória formativa do estudante. Nesse sentido, as propostas de assistência estudantil não podem estar descoladas do princípio da equidade, tendo em vistas que as demandas e as necessidades identificadas não

possuem uma forma homogênea, correspondem a vulnerabilidades educacionais e sociais para além da dimensão socioeconômica. Revela as faces das desigualdades que são culturais, políticas, pedagógicas e até mesmo afetivas expressas na dinâmica escolar.

Pensar uma política social educacional que contemple as dimensões da vida real dos estudantes, a partir de um atendimento equitativo, ou seja, que respeite as diferenças e necessidades de cada sujeito condiz com pressupostos de uma política efetiva na dimensão dos direitos sociais, respeitando o princípio da diversidade e da qualidade à educação pública. Desse modo, a superação de parâmetros históricos clientelistas e práticas assistencialistas pontuais e personalizadas aos grupos de maior vulnerabilidade social, demanda a construção de uma atenção estudantil que vá para além da reprodução de ações sob um viés clínico de assistência aos sujeitos, sobre o qual exercem tendências que individualizam as necessidades humanas, associadas à responsabilização dos mesmos à sua superação.

Tais perspectivas correspondem às relações sociais e estruturais do modo de produção capitalistas que têm em seus pilares a desigualdade social, a opressão política, social, econômica e cultural da classe trabalhadora e dentro dessa de grupos que sofrem com preconceito e discriminação, que conseqüentemente manifestam-se também no âmbito educacional. Nesse sentido, é preciso avançar para o enfrentamento dos modelos postos que reduzem a política social à lógica mercantil, meritocrática, assistencialista e até mesmo clínica. Com o intuito de avançar para um projeto que tenha como fim maior a inclusão na esfera do direito, da emancipação social e da superação das desigualdades. Com base no programa nacional, a Política de Assistência Estudantil do IFRS foi aprovada pela Resolução N. 086, de 03 de dezembro de 2013. Em seu artigo 1º é expresso que:

A Política de Assistência Estudantil - PAE do IFRS é o conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos de Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes em consonância com o Programa Nacional de AE (Decreto nº 7234/2010), com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (IFRS, 2013, p. 01).

Destaca-se, tendo em vista o exposto sobre essa política, de que a compreensão que engloba o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes justifica no cotidiano o repasse de uma responsabilidade que é macro das instituições, para setores e seus respectivos servidores em dar respostas às demandas dos estudantes, sem na grande maioria das vezes terem as condições e o poder institucional para tal.

Compreende-se que a Assistência Estudantil como política tem como foco a minimização das desigualdades educacionais, sociais, culturais, econômicas, pedagógicas, afetivas<sup>10</sup>, dentre outras no campo educativo, a fim de, contribuir para a efetivação do processo formativo dos estudantes. A Assistência Estudantil como política educacional não atua diretamente no ingresso dos estudantes à educação pública. Quanto à permanência e êxito contribui, porém é algo macro da instituição que não será alcançado somente através dessa política. Além da sua precária e subalterna estrutura na maioria dos campi dos institutos federais, a atuação da assistência estudantil precisa ser pensada como parte de um trabalho pedagógico institucional. Para que haja efetividade na atuação da assistência ao estudante, é preciso articulação com o trabalho pedagógico voltado também à prática docente e aos processos de ensino, para além das demandas individuais dos estudantes.

A Política de Assistência Estudantil do IFRS com relação aos seus princípios e conceito de educação também se desenvolve na perspectiva da política pública como direito. Fundamentando-se na transparência e gestão democrática, no reconhecimento das desigualdades sociais, da necessidade por equidade, inclusão e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes ao ensino público federal com vistas à inclusão e ao respeito à diversidade. Prioriza o atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante, trabalho integrado aos núcleos institucionais e às políticas de ações afirmativas colaborando com a construção de uma cultura institucional de inclusão (IFRS, 2013).

Esse documento possui orientações gerais, não detalhando fluxos e procedimentos para questões e públicos em específico, porém por ser geral, traz nortes, a partir dos quais podem ser direcionados posteriormente. Traz abertura para a questão da inclusão social como um todo, bem como para proporcionar atendimento, a partir do princípio da equidade e assegurando que as necessidades dos estudantes sejam atendidas. Dessa forma, compreende-se que esta política abarca múltiplas possibilidades de atendimento que possam envolver a temática da atenção ao estudante, pois se trata de uma política mais geral.

Quanto ao seu público alvo, no documento consta que:

Art. 4º A Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul possui um amplo escopo de atenção, oferecendo

---

<sup>10</sup> Michael Apple aborda a igualdade afetiva como um sistema estruturado e estruturante que serve como blocos construtores da sociedade. Refere que as sociedades que não se reorganizam em torno de normas e da racionalidade do cuidado e da solidariedade não podem ser consideradas verdadeiramente comprometidas com a igualdade, uma vez que o “déficit de igualdade afetiva” compõe um conjunto de desigualdades sociais, culturais, econômicas e assim por diante (APPLE, 2017).



condições para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e agindo, preventivamente, nas situações de retenção e evasão, incluindo, desde Ações de Caráter Universal, até Programas de Benefícios, atingindo, desse modo, diferentes públicos dentro da comunidade escolar.

§ 1º Entende-se por Ações de Caráter Universal aquelas que, oferecidas pelas equipes multiprofissionais das Coordenações de Assistência Estudantil dos câmpus, contemplem em seu público a todos os estudantes regularmente matriculados no IFRS, sem quaisquer distinções.

§ 2º Entende-se por Programas de Benefícios, ações que envolvam iniciativas voltadas à equidade de oportunidades e à melhoria das condições socioeconômicas, tendo essas como seu público específico, os estudantes que preencham os critérios de vulnerabilidade (IFRS, 2013, p. 03).

Assim, a política refere-se a um caráter focalizado com relação ao programa de benefícios destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E, de caráter universal, tendo em vista que as ações oferecidas pelas equipes multiprofissionais das Coordenadorias de Assistência Estudantil visam contemplar os estudantes sem distinções de forma a sanar necessidades também de ordem psicossocial e pedagógicas. Referente às ações de caráter universal menciona que podem ser programas de promoção de saúde, apoio psicológico, apoio pedagógico, orientação familiar, mediação de relações ensino-aprendizagem, encaminhamentos realizados dentro da rede pública, intervenções nos processos institucionais de acolhimento ao estudante, dentre outros (IFRS, 2013).

Ainda referente ao artigo 4º, é possível identificar que é atribuído à Política de Assistência Estudantil um peso significativo quanto ao oferecer as condições necessárias para a melhoria do desempenho acadêmico aos estudantes. Essa questão evidencia um possível direcionamento da responsabilidade que é institucional especificadamente para uma única política e seus respectivos setores, contribuindo para a pessoalização dos processos e desarticulação com os processos globais institucionais. Além da necessidade por melhoria nas condições de trabalho, muitas das questões que perpassam as demandas trazidas pelos estudantes não estão ao alcance da atuação da assistência estudantil. Pois, dizem respeito às questões de sala de aula, estrutura curricular, formação de professores, relações intrapessoais, cultura institucional, dentre outras.

#### **4.3 Núcleo de Atendimento às Pessoa com Necessidades Específicas – NAPNE**

O Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's) do IFRS foi aprovado pelo Conselho Superior do

Instituto, conforme Resolução N. 020, em 25 de fevereiro de 2014 se constituindo como um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição (IFRS, 2014a).

Dentre suas finalidades está o incentivo, mediação e facilitação dos processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição. Assim como, à promoção da cultura, da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade, garantia da prática democrática e a inclusão como diretriz nos campi. Busca da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na instituição, dentre outras (IFRS, 2014a).

Em seu artigo 1º, parágrafo único, consta o entendimento acerca da conceituação utilizada:

Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem (IFRS, 2014a, p. 01).

O conceito abarca as definições elencadas pela legislação e traz como diferencial à inclusão dos transtornos de aprendizagem. Os NAPNE's são formalmente o espaço de atendimento específico para viabilizar os recursos e serviços de acessibilidade e inclusão aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Pode ser constituído por servidores, estudantes e pessoas da comunidade, porém, em geral é composto em sua maioria por servidores e essa participação se dá de forma voluntária. Não possui uma composição fixa e os servidores participam de acordo com sua afinidade pelo tema e conforme sua disponibilidade. Há rotatividade e uma baixa participação, o que dificulta o funcionamento efetivo do núcleo e a continuidade das ações.

Os núcleos são espaços amplos e abertos para a participação da comunidade escolar, o que é algo a se destacar. Além das ações coletivas de sensibilização, estudos e formação é preciso observar que o NAPNE possui uma especificidade que em seu histórico o difere dos demais núcleos (NEABI, NEPGS, entre outros). O NAPNE tem assumido o caráter operacional interventivo às demandas dos estudantes e à estruturação dos serviços de atenção aos mesmos, bem como da acessibilidade dos campi e práticas de adaptação curricular.

Abaixo segue algumas constatações que posteriormente serão detalhadas e analisadas juntamente com os demais dados da análise das entrevistas:

a) Em geral, mesmo que os servidores relacionados aos setores pedagógicos e de assistência estudantil não componham o núcleo diretamente, as demandas de atendimento aos

estudantes possuem o envolvimento desses servidores para sua operacionalização, na maioria das situações;

b) Os Institutos Federais em geral possuem NAPNE's, assim como os demais núcleos, no entanto, é importante observar que cada instituto tem autonomia para definir o regulamento e conseqüentemente o funcionamento dos seus núcleos. Dessa forma, pode haver diferenças significativas quanto ao caráter e suas formas de operacionalização. Como, por exemplo, desde o nome do núcleo: em alguns institutos são denominados Núcleo de Atendimento, como no caso do IFRS e em outros são denominados de Núcleo de Apoio, o que modifica a compreensão sobre sua atuação e abrangência de intervenção;

c) Nos regulamentos de alguns institutos, há explícito o que se compreende por necessidades educacionais específicas, em outros não, diferindo o público alvo das ações do NAPNE, tendo em vista que este é um conceito que em geral possui múltiplas interpretações;

d) A carga horária mínima para participação dos servidores é estipulada apenas para o coordenador e secretário, para os demais membros não há especificação, apenas que será definida em cada câmpus. Assim, é comum o servidor ter que somar a participação a esse núcleo com as demais atividades a serem cumpridas em seu setor/curso de origem. Nem sempre há uma liberação e compreensão efetiva dos setores para essa participação, em especial dos servidores técnico-administrativos;

e) Em especial, no caso dos professores, é comum a participação, para cumprir a grade de carga horária e atividade docente, sem haver de fato a participação efetiva no núcleo.

Assim, O NAPNE tem se consolidado com uma importante atuação na garantia dos direitos relacionados à inclusão, voltados a acessibilidade, produção de tecnologias assistivas e mediação dos processos pedagógicos. Dentre as normativas institucionais o núcleo é o espaço que direciona suas ações especificamente as necessidades dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas, articulado ao setor de assistência estudantil. No entanto, apesar de sua importância e consistência ainda é um espaço esvaziado e carece de atenção por parte da gestão institucional.

A nível nacional, o estudo realizado por Lisboa (2017), teve como amostra os 29 NAPNE's dos Institutos Federais brasileiros e indica esses são a estratégia de implementação da Política de Atendimento Educacional Especializado nos campi dos Institutos Federais. No entanto, os núcleos têm se desenvolvido sem estrutura necessária e sem apoio da gestão das instituições (LISBOA, 2017). Os NAPNE's nascem do esquecido programa federal "Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais" – Programa TECNEP que tinha por objetivo qualificar esse público para inserção no mercado

de trabalho. Assim, o TECNEP foi criado em 2000 para atender especificamente as demandas da rede de escolas técnicas, entre elas dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's e escolas vinculadas às universidades, portanto é um programa anterior aos Institutos Federais (LISBOA, 2017).

Com base na pesquisa citada é possível compreender a partir do histórico do TECNEP, que os NAPNE's surgem sem a definição de uma política norteadora de base, bem como sem proposta concreta de trabalho e continuidade de suas ações. Os Institutos Federais foram replicando os regulamentos e implantando seus núcleos sem uma devida orientação das secretarias responsáveis no Ministério da Educação. Trata-se de uma implantação governamental desarticulada das políticas inclusivas já estabelecidas e que repercute nas dificuldades que o NAPNE enfrenta desde sua origem (LISBOA, 2017). Nesse sentido, o empenho do NAPNE em participar ativamente do processo inclusivo dos estudantes tem surgido, mais especificadamente, do trabalho realizado pelas equipes dos campi. As quais vivenciam diretamente as dificuldades relacionadas à atenção ao estudante, bem como a adaptação do processo pedagógico de sala de aula. Assim, a atuação do NAPNE advém de um processo de gestão da educação pública desarticulado do princípio do direito humano e social, de processos engessados e burocratizados que fortalecem a cultura do serviço público de cumprimento às legislações. Distanciados de um projeto comprometido com a realidade das instituições, com a necessidade dos estudantes, bem como com o desenvolvimento social das comunidades. O que requer empenho da gestão institucional dos Institutos Federais para superação desse histórico e construção de estratégias para que os NAPNE's em conjunto com outros setores possam desenvolver suas práticas na perspectiva de um compromisso efetivo com a Educação Inclusiva no cotidiano das instituições.

#### **4.4 Plano de Permanência e Êxito**

O Tribunal de Contas da União – TCU publicou o documento Acórdão N. 506/2013 tendo em vista os altos índices repetição de ano e interrupção da escolaridade em nove institutos federais, entre eles os três localizados no estado do Rio Grande do Sul. A partir desse documento a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC solicitou que as instituições da rede elaborassem os denominados Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes conforme emissão do Ofício Circular N. 60/2015 já citado anteriormente.

A orientação foi de que o referido plano fosse elaborado, a fim de, responder aos índices verificados pelo TCU; realizar levantamento de dados de índices que permitissem identificação dos estudantes propensos à evasão; realizar análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios do PNAES ou de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de estudantes com risco de evasão; garantia da alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social dos alunos nos campi; o fomento à participação dos estudantes em programas de reforço escolar, tutoria e monitoria; dentre outras ações que deveriam ser priorizadas (TCU, 2013).

A partir dessa demanda os institutos notificados deveriam formar comissões locais em cada câmpus para elaboração do diagnóstico e plano de ação a compor o Plano Estratégico. As reitorias foram as responsáveis pela coordenação desse processo por meio de uma comissão central, assim foram as responsáveis por sistematizar os dados de todos os seus campi e emitir o plano final de sua instituição. Nesse contexto, a Resolução N. 064, de 23 de outubro de 2018 aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS com o objetivo geral de “Determinar medidas estratégicas que favoreçam o alcance de metas para a permanência e o êxito no processo de formação integral dos estudantes do IFRS” (IFRS, 2018a, p. 51). E tendo como objetivos específicos:

- Identificar as fragilidades que obstruem a permanência e o êxito dos estudantes;
- Categorizar as fragilidades nas características propostas neste plano: Individual, Internas da Instituição e Externas;
- Estabelecer estratégias para cada uma das metas com vistas à permanência e êxito dos estudantes;
- Acompanhar o desenvolvimento das ações propostas;
- Avaliar os resultados com vistas ao aprimoramento do plano (IFRS, 2018a, p. 51).

O documento expressa consonância com os princípios da administração pública, bem como reconhece a educação como política pública de direito na perspectiva do desenvolvimento integral com formação à cidadania e à formação profissional voltada ao trabalho. Compreende o fracasso e o sucesso escolar como sendo o resultado da maneira como a escola recebe e exerce ação sobre os sujeitos. Reforça ainda, que essa ideia da responsabilização do estudante pelo seu fracasso escolar está fundamentada no pensamento educacional relativo à doutrina liberal, que legitima a responsabilidade do próprio indivíduo e não da organização social (IFRS, 2018a).

Com base em teóricos, como Pierre Bourdieu e Bernard Charlot o documento problematiza que se faz fundamental a compreensão de que cada estudante traz consigo uma

bagagem cultural, por sua vez, as práticas educativas precisam estar sensíveis às dimensões históricas, políticas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais na vida dos estudantes (IFRS, 2018a). Destaca ainda, a percepção de que os estudantes que tiverem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela instituição educacional serão os estudantes bem-sucedidos, os demais possivelmente se depararão com o fracasso (IFRS, 2018a). Ao que se refere às concepções acerca de deficiência e necessidades educacionais específicas não há conceituação nesse plano.

O documento é organizado em duas metas quantitativas que se referem ao aumento dos índices de eficiência e eficácia da instituição firmada em acordo com o MEC. E, nas seguintes seis metas qualitativas: Construção de Programa Institucional de Formação Continuada de Servidores (docentes e técnico administrativos); Acompanhamento dos estudantes com equipe multidisciplinar e multiprofissional; Instituição de Diretrizes de Comunicação e Eventos; Monitoramento, avaliação e acompanhamento dos cursos do IFRS; Desenvolvimento de Programas Institucionais com ações coordenadas pelas Pró-reitorias para consolidação da identidade institucional e do sentimento de pertencimento dos atores sociais envolvidos; Articulação Institucional interna e externa visando minimizar fatores estruturais que contribuem com a evasão e; criação do Observatório de Permanência e Êxito dos estudantes no IFRS (IFRS, 2018a).

Em cada uma dessas metas são propostas uma série de ações, a fim de, responder às causas qualitativas de evasão e retenção as quais abrangem a formação continuada dos servidores, o aprimoramento dos aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; o planejamento de situações didáticas que favoreçam o aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem; a flexibilização do horário de atendimento aos estudantes; divulgação dos processos que envolvem a assistência estudantil; viabilização da flexibilização da matriz curricular; adequação dos cursos às demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental; fortalecimento dos núcleos de ações afirmativas; implementação de programa de capacitação para as coordenações e equipes de ensino; articulação com as políticas sociais públicas, bens e serviços públicos, dentre outras (IFRS, 2018a).

A meta ‘Acompanhamento dos estudantes com equipe multidisciplinar e multiprofissional’ é a que direciona ações específicas aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais. Os fatores causais levantados nessa meta referem-se à dificuldade dos estudantes no acompanhamento dos conteúdos; reprovação em semestres/anos anteriores; a busca pela conclusão dos estudos em outra instituição após reprovação; incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos (cansaço, muitos acabam optando pelo trabalho que lhes

garante sobrevivência); problemas familiares; falta de tempo para estudar fora da instituição; relacionamento com os colegas; migração de curso e relacionamento com alguns professores. Foram propostas 17 ações, dentre elas destacam-se duas: “adequar as ações de inclusão e de acessibilidade para os estudantes com necessidade educacional específica ou transtorno funcional” e “fornecer atendimento individualizado aos estudantes com necessidades educativas especiais”.

Os agentes responsáveis por essas ações são as direções de ensino, coordenações de curso e equipes pedagógicas dos campi, com prazo permanente (IFRS, 2018a).

As principais causas de evasão e retenção apontadas no documento, tendo como base o indicador qualitativo de permanência e de conclusão do processo formativo são compostas por fatores individuais dos estudantes (14 causas); fatores internos à instituição (03 causas) e fatores externos à instituição (01 causa). Dessa forma, apesar das ações propostas no plano abarcarem os processos globais de ensino na instituição e envolverem os diferentes atores que a compõem se observa que as causas de evasão e retenção diagnosticadas têm como centro as questões da natureza individual do estudante (IFRS, 2018a). O que confirma a literatura trazida pelo documento é que há uma recorrente atribuição aos estudantes pelo seu fracasso escolar tendo em vista o saber ideológico hegemônico presente no campo escolar.

Esse plano apresenta ainda, uma série de indicadores quantitativos utilizados pelo Ministério da Educação para medir os índices dos institutos federais. Nota-se que o foco está nos índices quantitativos como metodologia de trabalho orientada pelo Ministério da Educação, constituindo o corpo do documento dados comparativos relacionados à: taxa de retenção, taxa de conclusão, taxa de evasão, taxa de matrícula continuada regular, taxa de matrícula continuada retida, taxa de efetividade acadêmica, taxa de eficiência e taxa de permanência e êxito, indicadores e metas (IFRS, 2018a). Se observa ainda, que a metodologia de avaliação proposta pelo Ministério da Educação se mostra em uma perspectiva de gestão empresarial, relacionando dados quantitativos e cumprimento de metas. O que se relaciona com um distanciamento e esvaziamento da compreensão de educação como direito social e bem coletivo.

#### **4.5 Instrução Normativa sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI)**

Aprovada pela Portaria N. 713 de 05 de junho de 2018 a Instrução Normativa N. 12, de 21 de dezembro de 2018, regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação,

acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS.

O Plano Educacional Individualizado será desenvolvido para cada estudante com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, necessitem de adaptações curriculares (IFRS, 2018b). Por sua vez, esse plano consiste em um recurso pedagógico com foco no estudante, a fim de otimizar os processos de ensino e aprendizagem e deve ser composto pelo registro das adaptações curriculares, conhecimentos e habilidades, bem como a evolução dos objetivos e das estratégias adotadas (IFRS, 2018b). É ainda, como assinala essa normativa: uma proposta pedagógica a ser construída de forma compartilhada e colaborativa entre os profissionais, com o próprio estudante e sua família.

Este é o documento que especifica a atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas do IFRS. Em seu artigo segundo, refere que considera pessoas com deficiência aquelas previstas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei N. 13.146/15), no Decreto 5.296/04 e na Lei N. 12.764/12 que se refere ao transtorno do espectro autista. Nota-se que as duas últimas são as utilizadas na Política de Ações Afirmativas do IFRS e houve o acréscimo da lei mais recente aprovada em 2015. Refere ainda que:

Também farão jus ao PEI os estudantes que apresentarem algum outro tipo de necessidade educacional específica como os transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição limitante da aprendizagem e, também, estudantes com altas habilidades/superdotação, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (IFRS, 2018b, p. 02).

A partir dessa conceituação, o foco da instrução normativa é o PEI como recurso pedagógico estendido aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Contempla as pessoas com deficiência e diversas outras situações que demandem acompanhamento, adaptação curricular e o desenvolvimento desse plano. Esse instrumento por sua vez, foi construído com o intuito de viabilizar o processo de inclusão e garantir os direitos ao estudante de receber atendimento adequado e acessar os serviços e recursos necessários em seu processo formativo.

Esse documento orienta que a identificação dos estudantes que farão jus ao PEI, pode se dar na matrícula quando o estudante se identifica como pessoa com deficiência ou que indica a necessidade por atendimento especial não transitório; por demanda espontânea do próprio estudante ou da família e; por identificação dos docentes ou técnicos administrativos



ligados ao ensino ao perceberem alguma situação. Para todos os casos é necessário comunicar a Assistência Estudantil, o Setor Pedagógico e o NAPNE e de que não é obrigatório apresentação de laudo médico para que se façam os encaminhamentos e à realização do PEI (IFRS, 2018b).

Segundo essa instrução normativa os setores responsáveis pela elaboração do PEI são o Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, o NAPNE e o corpo docente do curso do estudante, devendo ser realizado de forma colaborativa entre esses setores. Estabelece que os três primeiros serão responsáveis por coletar e registrar as informações sobre o estudante, suas possíveis necessidades de recursos específicos, procedimentos adotados em outras instituições que compuseram sua trajetória escolar, entre outras informações que devem ser construídas com o estudante e sua família (IFRS, 2018b).

Na mesma perspectiva, a instrução normativa estabelece a disponibilização de horário de atendimento individualizado com os docentes para os estudantes com NEE. Assim como, a realização de encontros periódicos para discutir as especificidades dos estudantes e estratégias de ensino e aprendizagem e de adaptações curriculares, organizadas pelo Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e NAPNE destinado aos docentes. E ainda de que, os registros referentes ao PEI e todas as adaptações que foram realizadas, sejam arquivados na pasta do estudante junto aos registros acadêmicos (IFRS, 2018b).

A instrução normativa é um documento recente, aprovado ao final de 2018 e está passando por processo de implantação. Nas entrevistas realizadas nessa pesquisa, os servidores informaram que anteriormente a publicação desse documento o Câmpus Restinga já havia elaborado a sua própria instrução normativa, com o intuito de regular os fluxos e procedimentos relativos ao processo formativo inclusivo no Câmpus, em especial para clarear as responsabilidades dos atores envolvidos nesse processo.

A formalização de uma demanda através de um documento representa a sua legitimidade e da visibilidade à questão. Não garante ainda, que efetivamente as demandas serão atendidas, porém constrói respaldo e sustentação para que ações se concretizem no cotidiano, em especial quando se tratam de demandas que não caminham de forma natural e fluída. É importante ressaltar que, as normativas advêm de um contexto, o qual necessita ser compreendido para que seja efetiva sua materialidade. A instrução normativa que regulamenta o PEI foi construída em um processo de tensionamentos e embates, no qual a fragilidade e a precariedade da inclusão no cotidiano escolar se fez presente, devido às práticas excludentes, indiferentes e por vezes violentas que ocorreram. Esse dado foi identificado a partir das

entrevistas com os participantes dessa pesquisa, assim como também a partir da experiência profissional da pesquisadora em outra instituição correspondente.

Essa instrução normativa é o documento institucional que melhor regulamenta e detalha o processo inclusivo na perspectiva das adaptações curriculares e práticas docentes, articulando essas às ações desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais aos estudantes. Assim, o PEI é a estratégia pedagógica que integra os processos de ensino e aprendizagem e atenção aos estudantes que até então vinham sendo desenvolvidas majoritariamente de forma desarticulada e carecia de uma política institucional que as contemplassem.

A forma como a inclusão educativa vem sendo trabalhada institucionalmente, bem como os processos que deram origem a implantação do PEI, sua operacionalização e das demais políticas, objeto de estudo dessa dissertação, serão apresentadas no capítulo a seguir a partir das entrevistas com servidores e estudantes do Câmpus Restinga.

## **5 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ATENÇÃO AOS ESTUDANTES NO CÂMPUS RESTINGA A PARTIR DA VOZ DOS ENTREVISTADOS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os elementos que constituem a política educacional de atenção aos estudantes do IFRS a partir da análise dos dados empíricos construídos por meio das entrevistas e observação participante. A materialização dos processos inclusivos dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas é trazida a partir do cotidiano escolar do IFRS Câmpus Restinga, com o intuito de dar visibilidade às particularidades desse espaço e apresentar a análise da atenção aos estudantes a partir da voz dos sujeitos que a vivenciam. Os dados expressam as contradições e mediações das referidas políticas em seus processos de gestão, de trabalho, de ensino, bem como a partir das concepções que as orientam.

### **5.1 O Câmpus Restinga**

O Câmpus Restinga do Instituto Federal – IFRS situado no bairro Restinga ao extremo sul do município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul é um lugar peculiar, devido a luta histórica da comunidade por direitos básicos, entre eles a educação. Esse bairro é resultado de um processo estabelecido na Ditadura Militar que visava modificações em busca da modernização e urbanização das grandes cidades brasileiras sob a perspectiva de garantir uma cidade segura, organizada, higienizada e com ares da Europa, portanto sem pobreza aparente (NUNES, 2018). A reconstrução da história desse Câmpus, elaborada por essa autora, assinala que se tratou de uma política higienista, cujo plano era expulsar os pobres para longe dos lugares habitados pelas elites, afastando-os dos eixos centrais urbanos. Assim, removiam-se a população majoritariamente negra, de forma arbitrária por parte do Estado, por meio de deslocamentos de suas moradias, passando esses a ocupar espaços territoriais chamados de favelas pelo senso comum ou denominados geograficamente como periferias (NUNES, 2018).

O modo como se deu o processo de remoção e a negligência com que foi tratada a urbanização e o atendimento às famílias que passavam a viver naquele território, fez gerar uma dinâmica social de integração comunitária (NUNES, 2018). A autora aponta que os moradores passaram a se organizar em diferentes frentes temáticas e reivindicar pela busca de atenção às adversidades daquele espaço, assim, ao longo dos anos, a comunidade se mostrou ativa e protagonista frente às suas demandas (NUNES, 2018). O descaso do poder público fez

com que a comunidade se fortalecesse, avançando de forma politizada em busca de seus direitos básicos, entre eles o acesso à escola e a pauta da educação constituiu uma frente importante de reivindicação nesse espaço (NUNES, 2018).

Como assinala a autora, somada à pauta educacional, a demanda pela “Escola Técnica da Restinga”, sendo ainda assim chamado o instituto por muitos moradores, é uma ideia que acompanhou a vida dessa região desde a década de 1970, e foi recém em 2006, que o Câmpus foi criado, com início das atividades em 2010.

No âmbito da Educação Profissional, seu histórico nos leva a refletir que, se inicialmente a oferta do Ensino Técnico era destinado aos “desvalidos da sorte”, hoje essa modalidade encontra seu lugar nas trajetórias educacionais e profissionais de muitos cidadãos herdeiros dos desvalidos. Esses que, ao longo dos anos, lutaram por melhores condições de vida, de trabalho, de oportunidades de formação profissional, reconhecem nessa modalidade um direito e uma possibilidade de avançar economicamente e alcançar autonomia e realização profissional (NUNES, 2018, p. 102).

No contexto das contradições que atravessam a história da Educação Técnico Profissional no país, as diretrizes dos IF afirmam a implementação, nessas instituições, de um modelo educacional que integra a educação escolar e a formação profissional, no entendimento de que os processos de formação estejam ligados à elevação da escolaridade, com a pretensão de romper com uma perspectiva que limita a formação a uma instrumentalização para o mercado de trabalho e ao preparo para o ingresso à universidade, porém nem sempre alcançam a se constituir como espaços que garantam uma formação integral dos sujeitos (NUNES; DE LA FARE, 2017).

A reconstrução da história do Câmpus por Nunes (2018) aponta que a aprovação dos eixos tecnológicos que posteriormente deram origem aos cursos foi resultado de um processo coletivo junto à comunidade construído através de audiências públicas e seminários. Desse modo, gradualmente foram sendo ampliadas as ofertas de novos cursos em diferentes níveis e modalidades previstas pelos IF, bem como de novos eixos tecnológicos (NUNES, 2018).

Atualmente o Câmpus Restinga oferta 12 cursos<sup>11</sup>, além de programas, projetos e ações educacionais de ensino, pesquisa e extensão: Ensino Médio Integrado (ao Técnico em Eletrônica, Informática, Lazer, Agroecologia, Comércio, esses dois últimos na modalidade PROEJA), Técnico Subsequente em Guia de Turismo, Licenciatura em Português/Espanhol, Tecnólogo (em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial, Gestão

---

<sup>11</sup> Dado público disponível em <https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/>. Atualizado em 12 de agosto de 2019.

Desportiva e de Lazer, Processos Gerenciais) e especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA na modalidade EaD.

Conforme o levantamento de dados realizado durante o presente estudo, o Câmpus Restinga, conta com 74 professores e 45 técnicos administrativos efetivos<sup>12</sup> atendendo ao universo de 1192 estudantes<sup>13</sup> atualmente matriculados no Câmpus. Dos técnicos administrativos, 13 compõem a equipe geral do Departamento de Ensino, subdividida em 04 setores que prestam atenção direta ao estudante, sendo eles: Registros Escolares, Orientação Estudantil, Gestão Escolar e Assistência Estudantil. No ano de 2019, as ações de Assistência Estudantil alcançaram 1325 estudantes<sup>14</sup>, através de acompanhamento pedagógico, psicológico e social, grupos de apoio, colaboração com o Plano Educacional Individualizado (PEI), auxílios financeiros, análise da reserva de vaga por renda, ações coletivas, entre outras. Ainda no ano de 2019, 17 estudantes tiveram iniciado o PEI como estratégia pedagógica inclusiva<sup>15</sup> compartilhada entre os setores do Departamento de Ensino, NAPNE e docentes.

O Câmpus Restinga tem se constituído em um espaço de oportunidade de formação profissional e de trabalho para a população que habita a região; se desenvolve em uma construção de parceria com a comunidade; nasce da luta histórica e do senso de coletividade da mesma que se destaca pelo seu caráter politizado e protagonista. Essas características o diferenciam de muitos câmpus e institutos federais que se desenvolvem de forma distanciada da comunidade e de suas necessidades, nem sempre demonstrando atuação ativa no território e no acolhimento das demandas comunitárias para dentro da instituição e de suas pautas educacionais. Essa relação de parceria permite a atuação por meio de projetos de extensão, bem como a participação da comunidade nas atividades realizadas dentro do Câmpus e que as pautas das minorias estejam presentes nesse contexto escolar. Um exemplo expresso a partir de uma das entrevistas realizadas nessa pesquisa menciona uma parceria recente em construção que envolve o Câmpus, o Hospital da Restinga e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para disponibilizar uma central de intérpretes/tradutores de Libras para a região mais carente de serviços do extremo sul de Porto Alegre. Assim, o Câmpus tem atuado como espaço político de construção e mobilização de recursos e serviços junto à comunidade para atendimento de suas demandas.

---

<sup>12</sup> Dados públicos disponíveis em <https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/servidores/>. Atualizados em 25 de março de 2020.

<sup>13</sup> Dado obtido com o Câmpus Restinga em maio de 2020.

<sup>14</sup> Dado obtido com a Coordenadoria de Assistência Estudantil do Câmpus Restinga em maio de 2020.

<sup>15</sup> Dado obtido com a Coordenadoria de Assistência Estudantil do Câmpus Restinga em maio de 2020.

Nesse sentido, o Câmpus tem buscado ser espaço de inclusão social apoiando as pautas em defesa dos direitos humanos e das minorias. Há que se destacar que o mesmo possui uma estrutura acessível; foi construído sob a perspectiva das normas de acessibilidade arquitetônicas previstas na legislação, possibilitando acessibilidade à maioria dos espaços, às pessoas cegas, com baixa visão, cadeirantes e com mobilidade reduzida. O IFRS possui um Centro Tecnológico de Acessibilidade que produz materiais e tecnologias em apoio aos campi, assim o IFRS conta com recursos significativos que possibilitam a acessibilidade digital e os recursos de tecnologia assistivas aos estudantes. O Câmpus Restinga possui o NAPNE que atua diretamente com a acessibilidade e inclusão, bem como professores dedicados a essa área de atuação, inclusive com projetos de extensão voltados para escolas de educação especial da região. O Câmpus tem sido referência para a comunidade surda, em especial nos cursos superiores e contam com o serviço de cinco tradutores/intérpretes de Libras<sup>16</sup> que possibilitam a acessibilidade comunicacional e atendimento aos estudantes surdos.

Cabe destacar a sensibilidade na constituição de espaços de acolhimento no Câmpus Restinga que possibilitam a construção de vínculos e pertencimento escolar aos alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas atuando de forma potente na inclusão desses estudantes. A exemplo, a recepção que atua como um ponto de encontro, como um dos primeiros lugares de referências aos estudantes, aciona os serviços do Câmpus quando necessário, orientando de forma acolhedora as pessoas que necessitam de acessibilidade; Na cantina, que por iniciativa própria, há comunicação através da Língua Brasileira de Sinais com os estudantes surdos, possibilitando autonomia sem a necessidade de estarem acompanhados dos tradutores/intérpretes de Libras, além de ser um espaço com jogos de recreação, convivência, alimentação e descanso; A sala do NAPNE como um espaço de convivência aos estudantes, em especial os surdos que sentem-se acolhidos em um ambiente de socialização junto aos seus pares e com acessibilidade, tendo em vista os muitos estímulos visuais dos demais espaços coletivos, que tendem a dificultar a comunicação em Libras. Observo a importância da afetividade proporcionada por estes espaços na inclusão dos estudantes; a compreensão do respeito às necessidades do outro; a importância da presença de pessoas e espaços de referência, disponíveis e acessíveis para que o estudante sinta-se e seja parte da instituição. Assim, percebe-se a potente atuação desses espaços na promoção da

---

<sup>16</sup> Os tradutores/intérpretes de Libras possuem atualmente três tipos diferentes de vínculos, sendo uma servidora efetiva, dois servidores temporários e dois contratos terceirizados que demonstram as novas formas de contratação precarizada do serviço público.

inclusão e na prevenção de situações de isolamento do estudante que é um dos principais fatores que levam ao fracasso escolar.

Nas visitas realizadas ao Câmpus, em especial na fase da coleta dos dados pude observar a comunidade majoritariamente negra, trabalhadora, que enfrenta horas e horas dentro do transporte público, um caminho longínquo para chegar à Restinga. A quantidade significativa de crianças que passavam por debaixo da roleta, uns ajudando os outros conforme as possibilidades de seu tamanho, uns com mochilas nas costas, outros com materiais escolares nas mãos rumo às escolas da região. Nas paredes do Câmpus, dentro dos banheiros femininos cartazes chamando atenção para a questão da violência contra a mulher, contra a discriminação da população negra, despertando reflexões sobre as situações de preconceito, de desigualdade e exclusão. Os momentos na biblioteca, na cantina, na recepção e no saguão do Câmpus possibilitaram contato com funcionários terceirizados e com os estudantes, em especial na Mostra Científica em que esses apresentavam suas produções. Pude observar a juventude em seus momentos de intervalo das aulas, em um misto de descanso e de vivência com seus pares.

Na realização das entrevistas alguns estudantes não se identificaram com a temática e recusaram o convite, os que o aceitaram encararam a tarefa com entusiasmo. Foi comum o pedido por abraço ao final da entrevista, uma aluna pediu para tirarmos uma foto, alguns me questionaram sobre quando eu voltaria para conversar novamente, outros expressaram que nunca tinham falado sobre “essas coisas de inclusão”. Nas entrevistas com os servidores foi perceptível o envolvimento com o tema para além de suas trajetórias educacionais e profissionais, para além do cumprimento formal de uma demanda institucional. Os relatos, as expressões, as vivências diziam do comprometimento por uma Educação Inclusiva como um princípio norteador do sentido de ser e estar nesse espaço. Os momentos após o encerramento das gravações tornaram-se espaço de compartilhamento de experiências, a grande maioria permaneceu conversando comigo, contando com entusiasmo situações inclusivas de sucesso, reflexões sobre a prática, dificuldades presentes nesse caminho, sentimentos que perpassam o cotidiano. Compartilhamos assim, anseios e trocas sobre os processos de trabalho em diferentes territórios, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Gostaria, por fim de relatar que me senti muito acolhida no Câmpus Restinga, era visível a grande carga de trabalho e atividades que os sujeitos estavam envolvidos e ainda assim por todos, sem exceção, houve um expressivo comprometimento e disponibilidade despendida a fim de contribuir com o estudo. Tive o cuidado de agendar com antecedência todas as visitas e me adequar às possibilidades que cada sujeito possuía para me receber, o que percebo que além das

características inerentes dos mesmos e das relações estabelecidas no Câmpus, também contribuiu com a qualidade do processo.

### *Perfil dos entrevistados*

O segmento “A” foi composto por sete estudantes, o “B” por três professores e o “C” por quatro técnico-administrativas. Dos estudantes, quatro declararam gênero feminino e três declararam masculino; três estudantes possuíam na data da entrevista idade entre 16 a 20 anos, dois entre 21 a 24 anos e dois idades de 38 e 50 anos, respectivamente; quatro estudantes se declararam pretos ou pardos e três se declararam brancos; Quanto à modalidade de ensino, quatro cursavam o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, dois cursavam o Proeja e um cursava a graduação e era egresso do Ensino Médio Integrado do Câmpus Restinga. Quatro se encontravam em situação regular com a turma e três estavam em situação de repetência de um a dois anos. Dos sete, cinco ingressaram por reserva de vaga. Desses, um ingressou por reserva de vaga para pessoa com deficiência e os demais informaram ingressar pela cota de preto/pardo e/ou situação socioeconômica de até 1,5 salários mínimos. Quanto ao tipo de Necessidades Educacionais Específicas ou deficiências constam no quadro abaixo.

**Quadro 2:** Perfil dos estudantes entrevistados: tipos de NEE e deficiências

Como os estudantes se reconhecem	Como são identificados pela instituição
Tomo remédio e coisa, eles falam que eu sou <b>hiperativo</b> , tomo remédios para descansar e tudo, quer que eu fale o nome dos remédios? (...) ah que <b>eu não consigo escrever direito, não compreendo muito bem que nem os outros</b> , sabe, por isso... (silêncio), mas no resto tudo certo, faço bastante coisa, dirijo e coisa assim (Estudante A, 24 anos).	Deficiência Intelectual
Eu tenho <b>muita dificuldade em aprender matemática</b> , desde o início eu sempre tive dificuldade, é algo que eu tô ali, tô fazendo, mas eu saio <b>parece que apaga tudo</b> e na hora da prova a mesma coisa, eu sempre tive essa dificuldade (...) não, a princípio não (sobre ter deficiência), eu tenho um <b>problema de visão</b> , a princípio é miopia que eles chamam, é 2,5 em cada um (Estudante B, 20 anos).	Problemas de visão/Questão Social
Eu não tenho muita dificuldade, o que eu tenho é que como eu tenho esse <b>problema no pulmão</b> , eu vou muito ao médico, eu <b>fiquei muito internada</b> , eu repeti de ano já porque eu fiquei internada quase no final do ano, daí eu repeti, ano passado eu internei de novo, daí por causa dessas idas e vindas eu tenho <b>dificuldade porque eu perco muita matéria</b> né, porque muitos professores não passam no quadro, falam, então é difícil daí... e aprender assim no computador olhando vídeo aula é diferente de aprender com o professor né (Estudante C, 18 anos).	Problemas respiratórios/Diferenças de aprendizagem
Eu tenho uma <b>deficiência visual</b> e necessidades é bastante né, mas não vou enumerar, <b>só a deficiência em si, que é a visual</b> (Estudante D, 16 anos).	Cego



(...) eu tenho <b>Acidose Tubular Renal é uma doença que precisa de tratamento</b> , e com essa doença acabou enfraquecendo meus ossos e acabou dando <b>atrofia muscular</b> , teve uma atrofia muito séria, <b>não posso mais andar por causa da atrofia</b> , consigo mover as pernas, consigo mover os meus braços, só que não tenho firmeza nas pernas, não dá pra ficar em pé, porque a atrofia muscular, a fraqueza nos ossos não deixa, os ossinhos são muito fracos, debilitados (...) (Estudante E, 38 anos).	Deficiência Física
Eu tenho <b>Síndrome de Asperger, que é um autismo leve</b> , e daí <b>essa é a minha maior deficiência</b> né, na inclusão disso com os colegas, alunos e professores (Estudante F, 21 anos).	Síndrome de Asperger/Distúrbios de Atenção
Labirintite (...), problema nas vistas (...), <b>o meu problema mesmo que o médico disse que eu tenho é a depressão</b> (Estudante G, 50 anos).	Sofrimento psíquico agudo/Períodos de atenção e cognição prejudicados

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa, 2020.

Os dados do quadro acima expressam, ainda que brevemente, a diversidade das condições presentes no cotidiano da instituição, como demandas crescentes por políticas educacionais que deem respaldo e orientação aos servidores e que viabilizem os direitos dos estudantes por uma educação inclusiva. Dentre os tipos, cinco envolvem situações relacionadas ao campo mental, cognitivo, psicossocial e/ou intelectual e duas tratam-se de deficiência física e sensorial.

Com relação aos dados referentes ao perfil dos três professores entrevistados, que atuam diretamente com a atenção aos estudantes, todos se declararam do gênero masculino; com idades de 35, 40 e 62 anos; dois se declararam brancos e um sujeito não declarou raça/etnia. Todos os professores informaram possuir doutorado. Na data da entrevista dois ocupavam cargo de gestão no Câmpus. Quanto à área do conhecimento, dois atuam na área de informática e/ou tecnologias assistivas e um professor atua na área de linguagens. Ambos nos diferentes níveis e modalidades de cursos ofertados pelo Câmpus.

Referente ao perfil das três servidoras técnico-administrativas, que atuam diretamente na atenção aos estudantes no Câmpus, todas se declararam do gênero feminino; brancas e com faixa etária dos 35 aos 44 anos. Quanto às titulações, duas possuíam doutorado, uma mestrado e uma cursava a graduação. Apenas uma ocupava cargo de gestão no Câmpus na data da entrevista. Todas estavam alocadas no Departamento de Ensino nos setores de Assistência Estudantil e Gestão Escolar.

## **5.2 A atenção aos estudantes e o processo inclusivo no cotidiano escolar**

A análise das entrevistas foi organizada de forma a responder o objetivo geral dessa pesquisa, desse modo, dividiu-se a mesma em três eixos centrais e assim iniciou-se o processo de categorização, extraindo das entrevistas os elementos da realidade e relacionando-os com as categorias teóricas. Dessa forma, o primeiro eixo de análise refere-se às concepções acerca da deficiência e das necessidades educacionais específicas e é composto por duas categorias finais: Diagnóstico e Dificuldade Individual, e, Diversidade e Responsabilidade Coletiva. O segundo faz referência às políticas de atendimento a esses estudantes no Câmpus Restinga e desse emergiram outras duas categorias finais: Estrutura e Processo de Trabalho Institucional, e, Relação com a Diferença e com a Diversidade. Por fim, o terceiro discorre sobre as necessidades desses estudantes em seu processo formativo a partir da categoria final: Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal. Desse modo, a análise constituiu-se em cinco categorias finais.

As mesmas, por sua vez, são o conjunto sistematizado das categorias intermediárias e iniciais. Assim, buscou-se contemplar todos os elementos que emergiram da fala dos sujeitos, bem como, problematizar as subcategorias que se apresentaram com maior ênfase e frequência considerando o conteúdo das entrevistas dos três segmentos que compuseram a amostra. Os sujeitos de pesquisa serão identificados da seguinte forma: Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C e assim por diante, de acordo com o seu lugar de fala no Câmpus Restinga (Estudante, Técnico-administrativa ou Professor), seguido de sua idade.

Para elucidar o conteúdo emergente das categorias finais serão apresentados fragmentos das entrevistas representativos da totalidade da amostra, tendo em vista a amplitude do material e a repetição dos elementos na fala dos diferentes sujeitos. Todo o processo foi desenvolvido de forma cuidadosa e atenta, a fim de preservar a fidedignidade dos dados coletados e apresentar uma análise coerente com a realidade evidenciada nesse estudo. Buscou-se ainda, a articulação das categorias empíricas com as categorias teóricas por meio de produções científicas que antecedem esse estudo, incluindo pesquisas empíricas e contribuições teóricas publicadas. A seguir, o texto se apresenta organizado a partir das categorias finais, incluídas nos três eixos centrais, que compuseram a análise.

### 5.2.1 Eixo de análise: Concepções sobre Deficiências e NEE

As categorias empíricas expressam que as concepções referem-se ao Diagnóstico e Dificuldade Individual, e, à Diversidade e Responsabilidade Coletiva, conforme segue abaixo.

#### *Diagnóstico e Dificuldade Individual*

Esta categoria se relaciona com definições presentes em manuais diagnósticos, em geral centrados no conhecimento clínico médico. Assim, a concepção acerca da deficiência e das necessidades específicas é centralizada nas dificuldades e problemas de ordem individual do estudante, o qual necessita de esforços institucionais para ser adaptado e incluído na dinâmica educacional vigente.

Uma das definições mais evidentes refere-se às pessoas com deficiências físicas ou sensoriais. Aquelas que se diferenciam por apresentarem características reconhecidas de forma objetiva, concreta, em geral de imediato e visualmente já a partir de um primeiro contato, tais como os cadeirantes, surdos e cegos. Na mesma perspectiva, uma segunda definição se refere às pessoas que utilizam recursos de acessibilidade. A referência se deu aos recursos utilizados pelos sujeitos, tais como o piso tátil, bengala, uso da língua brasileira de sinais, tradutor/intérprete de Libras e não diretamente as características da pessoa.

**Tem um guri aqui que é cego, tem outro que é surdo, de Libras e coisa**, até nem falo com ele, eu vejo ele, eles atendem bem eles, que nem eu. Dão o maior apoio e tudo. **Dificuldades eles têm bastante né**, como que uma pessoa que não enxerga, como que ela vai ver. Como que uma pessoa que não ouve, vai ouvir né. Daí elas têm mais dificuldades que eu ainda (...) (Estudante A, 24 anos).

(...) os **estudantes surdos** nós temos um número que não é tão pequeno. **Deficiência intelectual ou múltipla**, (...) nós temos um estudante no Proeja que eu tenho conhecimento (...). **Deficiência física**, temos estudantes **cadeirantes** (...) e aí situações eventualmente de **sofrimentos psíquicos** que são encaminhados pra adaptação muito pela dificuldade em permanecer em sala de aula ou pelo menos em algumas disciplinas, ou em alguns momentos. **Dislexia** (...) uma estudante tem essa situação (Técnico-administrativa B, 35 anos).

Outra definição que emergiu com ênfase tem como referencial as questões de ordem mental e intelectual. Abarcam situações relacionadas ao campo da cognição, deficiência intelectual, sofrimento psíquico, diferenças de aprendizagem, doenças e transtornos mentais. Trata-se de uma dimensão mais subjetiva em geral não identificada em um primeiro momento e são situações que normalmente demandam intervenções e adaptações maiores que dizem

respeito à construção do conhecimento com esses estudantes e a revisão de objetivos de disciplinas e dos cursos. É comum a inexistência de laudo médico ou ainda a associação de mais de um tipo de situações relacionadas a essa perspectiva.

Em uma perspectiva semelhante, os transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento também compuseram as definições do que venham a constituir as deficiências e necessidades educacionais específicas. As falas referiram-se em especial à dislexia, déficit de atenção, hiperatividade e ao transtorno do espectro autista. As condições expressas nessa categoria, em geral, se relacionam diretamente com as formas e ritmos de aprendizagem. Apesar de não citada nas entrevistas, as altas habilidades/superdotação também fariam parte dessa categoria, tendo em vista que são condições que se tornam mais aparentes no universo escolar e, em geral, são identificadas como necessidades educacionais específicas.

(...) nós temos estudantes aqui que dizem que eles têm uma **deficiência grave de cognição** né, então quando a gente lê, é só aquele laudo seco, frio ou quando são estudantes com diagnósticos de **hiperatividade ou com déficit de atenção**. Até aqui no Câmpus a gente não tem tanto diagnósticos assim que venham pronto de hiperatividade, **mas o déficit de atenção sim** (...) (Técnico-administrativa A, 37 anos).

Um próximo aspecto relacionado à concepção de deficiência e/ou necessidades educacionais específicas refere-se ao estigma. Nesse caso, a diferença foi diretamente associada à doença, loucura, dificuldade, problema, anormalidade, falta de algo. São concepções estigmatizadas, estereotipadas, que se relacionam com a ideia de que a pessoa diferente é inadequada, incapaz, precisa se adaptar, está fora do padrão de normalidade.

(...) lá na outra escola que eu estudava **quem tinha problema** todo mundo mexia e falava e coisa. Aqui não, aqui já não falam, tudo eles respeitam (...) Ah teria que ter um estágio diferente pras pessoas... **que não seja só pra aquelas pessoas normal** sabe, podia ter né (Estudante A, 24 anos).

Por fim, a concepção de deficiências e necessidades educacionais específicas foi caracterizada como definições diagnósticas reconhecidas por lei. Nessa compreensão é ressaltada a existência de características físicas e psicológicas humanas que são definidas nos manuais clínicos como deficiências. Tais definições podem ser compreendidas como rótulos que determinadas áreas do saber necessitam para tratar o assunto e direcionar condutas. Em geral as deficiências são formalizadas por meio de diagnósticos médicos e a partir desse saber

são reconhecidas legalmente. Uma das principais distinções entre deficiência e necessidades educacionais se dá pelo reconhecimento legal da primeira e conseqüentemente a previsão do acesso a direitos e serviços.

As necessidades específicas estão enquadradas dentro dessas consideradas deficiências (...) **esses conceitos de deficiência, necessidades específicas são rótulos que a gente tem que colocar pra poder tratar**, pra não ser de uma mesma forma igual aos outros, pra lidar com isso (...) (Professor A, 62 anos).

(...) vão existir **pessoas com características físicas ou psicológicas definidas em manuais de diagnósticos como sendo deficiências** né. Então as **deficiências entram no campo dos espectros, dos transtornos, das limitações descritas em manuais diagnósticos e as especificidades não necessariamente**. (...) pra mim é essa a diferença entre as deficiências e as necessidades específicas, então as deficiências estariam dentro das necessidades específicas (Técnico-administrativa C, 44 anos).

As falas demonstram o quanto as classificações são construções sociais e repercutem diretamente na configuração das políticas educacionais, uma vez que, essas moldam o entendimento institucional que se tem acerca da inserção desses sujeitos e qual será o percurso permitido. Abaixo, a fala de mais um dos entrevistados expressa a relação entre as classificações e as reais necessidades dos estudantes na perspectiva do direito à educação e à aprendizagem inclusiva,

(...) a gente tem caso aqui de cadeirantes que o problema dele é o banheiro, porque não tem uma pia na altura que ele possa utilizar e etc, mas com relação ao estudo dele não tem nenhum problema, não tem nenhuma necessidade de auxílio, então nesse sentido não são sinônimos né, porque existem deficiências médicas que são reconhecidas por lei e tudo, e que a pessoa não tem nenhum tipo de necessidade de auxílio pra estudo, pra aprendizagem na escola, enquanto existem outras coisas que não são legalmente consideradas como deficiências, mas que pesam muito mais pra dificultar a aprendizagem daquele estudante, por exemplo, a aluna que tem dislexia, na aula de português ela tinha uma certa dificuldade na leitura, leitura em voz alta, por exemplo, algo que ela nunca fez em sala de aula, porque era o momento que ficava mais ansiosa, atrapalhava mais ainda a leitura, não conseguia... legalmente isso não é considerado uma deficiência, a dislexia, mas aqui nesse contexto escolar pesa muito mais (Professor B, 35 anos).

Em relação ao uso de ambos os termos ‘pessoa com deficiência’ e ‘necessidades educacionais específicas’ foi uma escolha realizada nesse estudo. São conceitos que precisam sempre estar contextualizados, uma vez que, suas diferentes interpretações levam as políticas educacionais de atenção aos estudantes a rumos diferentes. Em vários estudos são apresentados como sinônimos e nas falas dos sujeitos não houve consenso sobre essa questão. Foi expresso que tratam-se de conceitos diferentes, porém inter-relacionados. Devido ao

caráter legal atribuído às deficiências, as necessidades educacionais específicas acabam por serem suprimidas. Nesse sentido, a concepção de educação inclusiva apesar dos avanços significativos como área de estudo, ainda está atrelada ao público da educação especial, que por sua vez, é compreendido como pessoas com capacidades limitadas ou reduzidas e historicamente estigmatizado.

Como a intenção desse trabalho desde o princípio foi problematizar a atenção aos estudantes a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, foi se percebendo que utilizar apenas o termo “pessoa com deficiência” não contemplava a diversidade de situações que demandam atenção no cotidiano escolar. E ainda, de que discorrer sobre a atenção aos estudantes, com foco somente nas deficiências, colaboraria com políticas fragmentadas e excludentes, que favorecem a desigualdade dentro da escola.

Para convidar os estudantes a participar da entrevista foi preciso utilizar termos como “estudantes com necessidades educacionais” e/ou “estudantes que possuíam o Plano Educacional Individualizado – PEI”, pois esses não se reconheciam como pessoa com deficiência. Assim, no momento da coleta de dados, isso ficou mais perceptível o que nos fez redefinir o título desse trabalho para “estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas”. Posteriormente às contribuições da banca de qualificação, foi possível pensar essas concepções sob a perspectiva da “diversidade”, por compreender que uma atenção efetivamente inclusiva visa acolher a diversidade expressas nas relações escolares. Que envolve a não fragmentação da atenção de uns em detrimento de outros, mas atender com equidade as diferentes necessidades advindas das diferenças que compõem a diversidade e que são expressões de desigualdade.

Nessa perspectiva, a preocupação tem se dado com a utilização das políticas educacionais inclusivas para delimitar quem tem mais dificuldade, quem receberá o acompanhamento, fortalecendo segregações e exclusões, ao invés de almejar-se a universalização das mesmas. O compromisso com uma política de inclusão estudantil que seja universal, com equidade, considerando as desigualdades socioeconômicas, culturais, afetivas desprendidas de nomenclaturas classificatórias, envolve o reconhecimento político da dignidade humana e a não priorização de uns em detrimento de outros, mas que institucionalmente as políticas educacionais sejam universais e equitativas. Sob essa perspectiva, considera-se importante que as desigualdades relacionadas ao gênero, etnia, orientação sexual, classe social, dentre outras, também recebam a devida atenção, uma vez que, no cerne da constituição dessas desigualdades está a mesma ordem e racionalidade vigente que produz e reproduz exclusão social.

Nesse sentido, as práticas distanciadas do princípio da equidade se desenvolvem a partir de uma valoração a um determinado tipo de saber relacionado ao conhecimento médico e legal, que se sobrepõe a realidade vivenciada no contexto educacional. Assim, as reais necessidades relacionadas à aprendizagem não estão transpostas por meio de classificações, pois necessitam ser sensivelmente compreendidas na identificação com o outro, por meio dos encontros que se expressam no cotidiano escolar em um movimento constante de aproximação com a diversidade e distanciamento de concepções que inferiorizam as diferenças humanas.

### *Diversidade e Responsabilidade Coletiva*

Esta segunda categoria refere às diferenças sob a perspectiva de que a diversidade é inerente à condição humana e às relações sociais. Portanto, não se trata de uma característica isolada da pessoa e sim de uma forma ampliada de compreender e se relacionar com a existência humana e suas relações. Nesse sentido, o foco se dá na política educacional de inclusão e tem caráter coletivo a partir da proposição de um sistema que acolha as diferentes possibilidades de aprendizagem. Assim, há uma diversidade de situações em que ocorre um desencontro entre os processos de ensino e aprendizagem reproduzidos na escola. O não alcance da dinâmica da sala de aula é expresso através do fracasso escolar dos estudantes, o que demanda atenção institucional para essa questão conforme abordado no capítulo dois desse estudo.

As singularidades humanas compreendidas sob o princípio da diversidade contemplam as necessidades educacionais advindas das diferenças de aprendizagem, das diferentes capacidades de aprendizagem, das definições diagnósticas, das particularidades sociais, econômicas, étnicas, afetivas, entre outras relacionadas à trajetória escolar. Assim, as especificidades passam ser compreendidas como parte da dinâmica educacional e não mais excepcionalidade como historicamente vem sendo tratada. É comum que grande parte das necessidades educacionais venha recebendo pouca atenção do sistema educacional vigente. A partir dos princípios da singularidade e da universalidade, a característica que une as diferentes condições em sua diversidade é a tentativa de superação e resistência a uma sociedade preconceituosa, discriminatória e excludente. Nesse sentido, a educação inclusiva precisa ser pensada como parte da dimensão da inclusão educativa.

Abaixo seguem fragmentos das entrevistas que levaram a compreensão da categoria diversidade como uma perspectiva às concepções de deficiência e necessidades educacionais específicas,

**Eu noto que é muito difícil colocar características semelhantes, eles podem até ter algumas (...) cada um é um, tem uma característica muito específica, talvez se a gente debruçar mais, olhar todos, ainda assim vai ser difícil ver coisas iguais, talvez o que a gente coloque é que todos são pessoas tentando superar, não seus desafios assim próprios, mas superar uma sociedade que é excludente, e talvez isso é o que os iguala, que todos aqui estão tentando sair daqui, tentando mudar essa sociedade preconceituosa (...)** (Técnico-administrativa D, 36 anos).

Aqui pela minha experiência nós temos pessoas, um grande número de pessoas com **diferenças significativas de aprendizagem advindas das suas histórias escolares**, então isso é o que mais aparece. **São pessoas que por algum motivo na relação com a aprendizagem tiveram momentos de desatenção, negligência do poder público ou mesmo o não reconhecimento de uma necessidade diferenciada** já no fundamental. E isso, de alguma forma, não foi atendido ou não foi atendido de forma suficiente, ou se manifestou aqui quando eles chegam aqui né. São pessoas que, isso é o grosso tá, o de forma geral, **são pessoas que a aplicação de uma metodologia geral em sala de aula não as atingem e elas vão demonstrar isso através do desempenho delas e vão requerer atenção especial (...)** Mas, **de modo geral é um desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como esse sujeito se relaciona com o conhecimento (...)** (Técnico-administrativa C, 44 anos).

A inclusão educativa pensada sob a perspectiva da diversidade se desprende da necessidade de diagnósticos, rótulos e classificações e almeja uma educação voltada para a emancipação humana, para a cidadania, pautada em princípios da coletividade. Reconhece cada sujeito, e a própria educação, como potência para o desenvolvimento humano e social. Desse modo, é possível identificar que as concepções que perpassam o campo da educação inclusiva se relacionam diretamente com projetos educacionais e sociais distintos. A categoria ‘Diagnóstico e Dificuldade Individual’, já apresentada, permitiu compreender que a concepção atrelada ao saber biologicista é predominante; naturaliza as diferenças inferiorizadas socialmente; culpabiliza os sujeitos pela sua condição; corrobora com as desigualdades e com a sustentação de um sistema opressor e excludente. Com a categoria aqui analisada foi possível compreender que a diversidade é parte constituinte da existência humana e das relações sociais. No campo educacional a relação entre diversidade e escola tem se dado de forma conflituosa, o que deixa transparecer a conformação de um sistema educacional baseado em um modelo seletivo, meritocrático, pouco acolhedor. Que tende ainda, a expulsar as diferenças de sua dinâmica, norteadas pela máxima do desrespeito com os valores humanos.



Nesse sentido, com essa análise fica perceptível que ainda se reproduz um discurso de educação inclusiva a partir de uma concepção de educação que não é inclusiva. Essa contradição se estabelece por meio de conflitos no cotidiano das instituições e está diretamente relacionada à cultura educacional socialmente constituída. Essa, por sua vez, se propaga por meio da gestão dos sistemas de ensino e de suas políticas em geral compensatórias; dos currículos que envolvem tanto a formação dos estudantes como a formação docente e dos demais profissionais da educação; das relações escolares que se estabelecem no cotidiano. Essas mediações possibilitam a compreensão de que a educação é um campo frágil e suscetível de enganos, de produção e reprodução de falsas práticas que se sustentam em um discurso de inclusão, quando historicamente permanecem majoritariamente produzindo e reproduzindo desigualdades e sofrimento humano.

Pereira (2011), em seu estudo a cerca das representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IFSul Câmpus Charqueadas, traz considerações que vêm ao encontro das análises aqui propostas. A autora aponta que, os discursos docentes estão relacionados a concepções de diferença e deficiência como condição natural aos sujeitos, distanciada da dimensão que as reconhece como construções sociais. Na mesma perspectiva, refere que os professores compreendem a diferença como algo do “outro” e não nas relações construídas com esse “outro” na dinâmica escolar (PEREIRA, 2011).

O olhar docente para o estudante considerado diferente é o de não pertencimento, o que faz com que essa responsabilidade pelas dificuldades estabelecidas no sistema educacional não seja construída em uma relação horizontal e de corresponsabilidade, uma vez que, “o olhar daqueles que fazem a escola ainda está voltado para as “limitações” dos indivíduos e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola” (PEREIRA, 2011, p. 71). Aqui também se inclui a própria prática profissional como elemento que corrobora para a postura de distanciamento com o outro.

Para a autora, as concepções, posturas e responsabilidades estão diretamente relacionadas e junto a elas se somam os conceitos de integração e de inclusão tão debatidos e polêmicos no meio acadêmico. Há uma confusão no processo que atribui à educação inclusiva a inserção de estudantes com deficiências no espaço escolar regular, exigindo a adaptação dos mesmos. Cria-se a ilusão de que somente a presença do diferente faz correspondência com os preceitos inclusivos. Assim, para a autora há a necessidade por uma “disponibilidade interna” que se relaciona com as mudanças educacionais desde ambiente físico, organizações curriculares, métodos e técnicas, mas em especial exige a mudança de postura de cada pessoa envolvida no processo inclusivo. É preciso “desfazer-se do mito de que a ausência de

conhecimento sobre as síndromes e deficiências o isenta de responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular” (PEREIRA, 2011, p. 69), ou ainda de qualquer outra condição da diversidade que se manifeste na relação escolar.

A autora aponta que a integração e a inclusão são conceitos importantes que fazem parte da construção da educação inclusiva, assim é preciso ter o cuidado de não diminuir a sua importância. Reforça ainda que a integração é seletiva e visa adaptar o estudante a um padrão escolar, enquanto a inclusão é aberta a todos e concentra-se no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Assim, a confusão entre esses termos vem da tentativa de apreensão dos preceitos inclusivos e revela a função básica das representações sociais de aproximação com o historicamente dado como estranho (PEREIRA, 2011). Desse modo, segundo a autora,

Nesse sentido, quando algo novo, se insere em nosso espaço de atenção e atuação, um desequilíbrio se estabelece. Não é possível conviver com o desequilíbrio total, então para que ele reduza, é preciso que o novo seja deslocado para o interior de um conteúdo corrente, fazendo com que aquilo que estava fora do nosso universo penetre no seu interior e o torne conhecido. Nessa perspectiva, a integração escolar surge para responder a demanda de uma época. Tinha como princípio o combate à segregação institucional, mas acabou por alimentá-la, sendo alvo de críticas que enfocavam entre outros, suas limitações frente ao proposto. Tal cenário foi propício ao surgimento de discussões, estudos, debates, que resultaram no delineamento do paradigma inclusivo (2011, p. 70 e 71).

Nessa perspectiva, se estabelece relação entre a categoria ‘Diagnóstico e Dificuldade Individual’, apresentada no início dessa subseção, com o conceito de integração e da categoria ‘Diversidade e Responsabilidade Coletiva’ com o conceito de inclusão. Essas relações permeiam e disputam o cenário das políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas em um processo de defesa da educação inclusiva como princípio filosófico, porém inseridas em uma dinâmica cultural e material predominantemente desigual e excludente. Desse modo, a inclusão educativa pode ser compreendida como um processo mediador entre projetos educacionais que se estabelecem historicamente e mutuamente sob os ideários da individualidade e da coletividade.

## **5.2.2 Eixo de análise: Políticas de atendimento ao estudante com deficiências e NEE**

Estrutura e Processo de Trabalho Institucional, e, Relação com a Diferença e com a Diversidade foram as categorias finais emergentes desse eixo de análise, expressas a seguir.

### *Estrutura e Processo de Trabalho Institucional*

Esta categoria faz referência aos aspectos de gestão e operacionalização das políticas de atenção aos estudantes do IFRS, Câmpus Restinga sob o viés da compreensão das conformações da referida política e a forma como a mesma se materializa.

Um primeiro elemento que a compõe refere-se ao Departamento de Ensino como referência aos processos inclusivos. A atenção aos estudantes do Câmpus Restinga é coordenada pelo Departamento de Ensino, sendo esse o setor responsável pela gestão das atividades relacionadas ao ensino do Câmpus. A ele estão vinculados a estrutura dos cursos e seus respectivos coordenadores e docentes, bem como biblioteca, laboratórios e demais setores. Além da figura do chefe de ensino, o departamento está organizado em quatro microssetores: Registros Escolares, Orientação Estudantil, Gestão Escolar e Assistência Estudantil. São equipes multidisciplinares<sup>17</sup>, compostas por profissionais das áreas administrativas, humanas e sociais e são os principais atores na assistência direta ao estudante. Dessa forma, em parceria com o NAPNE e coordenações de curso, essa estrutura pedagógica do departamento de ensino realiza a coordenação do processo inclusivo no Câmpus, a partir da mobilização dos recursos necessários, da assessoria aos docentes, sensibilização da comunidade acadêmica e demais ações desenvolvidas.

A forma como é desenvolvido o trabalho do Departamento de Ensino do Câmpus Restinga permite articulação entre os setores e possuiu uma identidade institucional que é referência aos estudantes como o local que buscam atendimento para as suas necessidades e solicitações. Desse modo, as demandas relacionadas à inclusão educativa estão centralizadas neste departamento e a operacionalização das mesmas ocorre nos microssetores citados

---

<sup>17</sup> A coordenadoria de Registros Escolares é composta por dois assistentes de alunos e um assistente em administração; A equipe de Orientação Estudantil é composta por três técnicos em assuntos educacionais. A coordenadoria de Assistência Estudantil é composta por uma assistente social, uma psicóloga e uma pedagoga. A equipe de Gestão Escolar é composta por uma assistente de aluno, uma assistente em administração, uma pedagoga e uma tradutora/intérprete de Libras. Além desses profissionais o Câmpus conta com a atuação de mais quatro tradutores/intérpretes de Libras (dois servidores temporários e dois funcionários terceirizados), cuja gestão desse trabalho é desenvolvida pela tradutora/intérprete de Libras do quadro efetivo de servidores.

juntamente com os núcleos de ações afirmativas. A coordenação do processo de atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, na perspectiva de gestão da política educacional, ocorre mais especificadamente pela Assistência Estudantil e pelo NAPNE pautados em suas normativas institucionais.

O processo de reserva de vagas por ações afirmativas é coordenado pelo setor dos Registros Escolares juntamente com comissões específicas para verificação das cotas. São os responsáveis pelo recebimento e avaliação das documentações, bem como por todo o processo de acolhida do estudante em sua chegada ao Câmpus. Com relação aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas, uma parcela é identificada no momento da matrícula pela reserva de vaga para pessoa com deficiência, para a qual é necessária comprovação da condição de deficiência por meio de laudo médico. O processo de verificação é realizado no Câmpus e quando necessário é solicitado apoio da reitoria para verificação da questão médico legal dos diagnósticos. As necessidades educacionais específicas, de forma geral, são identificadas quando o estudante solicita apoio para a realização do processo seletivo ou na matrícula ao referenciar alguma especificidade. Nesses casos o setor dos Registros Escolares encaminha a demanda para alguns dos outros microssetores do Departamento de Ensino.

Inicialmente o setor de Orientação Estudantil realiza o acolhimento e a investigação inicial das demandas dos estudantes. Posteriormente os setores de Assistência Estudantil, Gestão Escolar e o NAPNE mobilizam os recursos e os atores que serão necessários para atendimento das demandas. Nesse sentido, a Gestão Escolar atua com o suporte às atividades de sala de aula e prática docente; a Assistência Estudantil atua no acompanhamento especializado aos estudantes e o NAPNE atua nas questões relacionadas à acessibilidade voltadas ao ensino e à extensão. Após a identificação do estudante, os setores do ensino e NAPNE juntamente com os coordenadores de curso dão continuidade ao processo por meio de encontros com os professores de cada curso, a fim de discutir e planejar as adaptações curriculares necessárias para cada estudante ou especificidades. Uma parcela significativa desses estudantes é identificada posteriormente, durante o andamento das atividades escolares pelos professores e/ou profissionais do Departamento de Ensino, e então são inseridos no fluxo para iniciar o acompanhamento.

O segundo elemento dessa categoria refere-se aos recursos, serviços e programas institucionais ofertados aos estudantes pela instituição. Com maior ênfase, foram apontados a disponibilização de monitores que são estudantes bolsistas que acompanham os estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas mais acentuadas em todas as

atividades que esse necessitar dentro do Câmpus; laboratórios nas áreas dos cursos com profissionais de referência para auxílio nas atividades de ensino; programas de monitorias de estudos em determinadas disciplinas dos cursos; atendimento semanal extraclasse dos professores para as turmas em geral e atendimento individual para os estudantes que possuem o PEI; acompanhamento com os profissionais da pedagogia, psicologia e serviço social de forma individual e coletiva; tradução/interpretação e acompanhamento da aprendizagem do estudante surdo em Libras; funcionamento do NAPNE como um espaço de socialização em Libras no Câmpus; entre outros. De forma geral, o Câmpus possui acessibilidade arquitetônica em seu espaço interno e estacionamento. Os banheiros e as áreas externas como horta e quadra de esportes ainda carecem de adaptações, em especial para os estudantes cadeirantes. O Câmpus também conta com recursos de acessibilidade comunicacional, digital, instrumental e materiais didáticos necessários para a inclusão de estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. Dentre as medidas previstas na legislação a instituição ainda carece da estrutura de uma sala de recursos multifuncionais e de um profissional de Atendimento Educacional Especializado.

O processo inclusivo, mais especificamente direcionado às práticas de sala de aula e adaptações do ensino, vem sendo efetivado a partir da formalização do fluxo de atendimento do PEI a partir da aprovação do documento específico sobre sua regulamentação e compõe o próximo elemento de análise dessa categoria. Anterior a essa instrução normativa do IFRS, o Câmpus Restinga já havia elaborado sua própria normativa interna e atualmente possui um Grupo de Trabalho que se dedica à sua implantação, revisão e aprimoramento. A regulamentação do PEI, apesar de recente, representa um avanço significativo na efetivação do processo de educação inclusiva, pois orienta fluxos e procedimentos; organiza responsabilidades e funções; formaliza as etapas do processo; demanda a discussão e o registro de como ocorrem essas práticas por parte de cada professor para cada estudante. É um trabalho detalhado que permite a aproximação com os processos inclusivos e não inclusivos que se reproduzem na sala de aula e trazem à tona a materialidade de como ocorre efetivamente essa dinâmica de trabalho.

Nesse sentido, os fluxos e procedimentos de atendimento a partir do PEI, ainda que recente, fomentam movimentos de institucionalização da educação inclusiva, uma vez que, se amplia e intensifica a atenção e as práticas de trabalho relacionadas ao tema. Anteriormente ao PEI, tentava-se compreender o contexto e as necessidades do estudante, mas não havia a formalização desse processo, cada ator agia por si de acordo com sua empatia e aproximação com a temática. O que revela uma importante fragilidade, uma vez que, não ocorre de forma

natural, não está incorporado nas práticas, caracterizando-se como eventualidade e não como prática comum e majoritária do cotidiano. Dessa forma, o PEI tem potencial para atuar como uma estratégia pedagógica para viabilização dos direitos dos estudantes que possuem especificidades e diferentes formas de aprender. Tem sido um importante mecanismo para o cumprimento da lei e das medidas necessárias para a permanência do estudante em seu processo de formação, tais como a disponibilização de recursos e atendimentos sem a obrigatoriedade de diagnóstico ou qualquer outro tipo de comprovação, contribuindo assim para impor a necessidade de cumprir o direito do estudante. Entre outras medidas, sua pretensão é viabilizar que o estudante leve o tempo necessário para conclusão do curso sem ser jubilado; que os professores ofereçam uma hora semanal de atendimento individual para cada estudante com necessidade educacional específica; que sejam consideradas as potencialidades do estudante, suas habilidades e possibilidade de avaliação diferenciada, entre outras.

Ainda anterior ao PEI o Câmpus tem feito o esforço de desenvolver práticas que não classifiquem ou nominem os estudantes, tendo em vista que as políticas maiores ainda possuem esse viés. Assim, as políticas de atenção ao estudante têm sido pensadas a partir de um olhar de cuidado com os sujeitos e da compreensão de que as situações demandam sensibilidade e percepção por parte de todos que se relacionam com o estudante. Desse modo, as estratégias de acompanhamento, diálogo e acolhimento que têm constituído o processo de trabalho do Câmpus, devido a sua expressividade, compuseram os elementos da categoria Estrutura e Processo de Trabalho Institucional. O depoimento do estudante abaixo, expressa um exemplo de como ocorre essa atenção,

Sim, foi **um trabalho de ir no laboratório** e aprendi as coisas, mas aí logo que eu entrei eu não sabia né, aí eu **fui aprendendo, com o pessoal da biblioteca**, foi lendo livro e coisa assim, e logo fui pegando, pegando, até que agora tô aqui no superior. **Conversaram com a minha mãe primeiro sobre o laudo** que eu tenho, depois me ajudaram bastante, tão me ajudando ainda, conversaram sobre o problema que eu tenho, depois **perguntaram se eu queria uma hora de atendimento, até a prova é diferente**, eu queria fazer que nem os outros, mas não consigo, faço no mesmo dia, na mesma sala, **tinha atendimento com a professora x, com a pedagoga y**, até me ajudaram ali nos computador, sentaram do meu lado pra ajudar no TCC, é muito difícil né, mas aprendi fazer o TCC... sozinho (Estudante A, 24 anos).

As estratégias adotadas pelo Câmpus que emergiram com maior ênfase foram: escuta do estudante e da família; realização do estudo sobre seu histórico de aprendizagem e busca por contato com profissionais ou equipes que realizam o acompanhamento do mesmo; referenciamento a quem o estudante confia para coordenação de seu acompanhamento;

intervenções em conjunto com a turma do estudante a partir da compreensão que todos se beneficiam com os trabalhos diferenciados, não apenas com relação à convivência e sociabilidade, mas também com relação ao conteúdo e às diferentes forma de aprender; respeito ao ritmo e tempo de aprendizagem do mesmo por meio da possibilidade de reduzir o número de períodos a serem cursados e extensão do prazo final do curso; acompanhamento do tradutor/intérprete de Libras ao estudante surdo durante todo o tempo e atividades dentro do Câmpus, respeitando as escolhas do mesmo. A estudante a seguir menciona como essas estratégias de materializaram em seu cotidiano escolar,

**Primeiramente a escola pediu pra que eu viesse no turno de outra turma**, eu rodei no primeiro, aí eu tô no segundo ano, tenho que fazer a **dependência do primeiro**, aí eu ia no turno inverso que eu estudava, (...) mas eu não me dava bem com a turma, não falava com ninguém (...) eu **acho que a escola mesmo viu isso em mim e me chamou** perguntando porque né que eu não vinha, porque que era um dia sim e um não, porque que quando vinha ficava a metade, não falava com ninguém, nem com o professor, (...) eu falei que não falava com ninguém e tal, que eu não conseguia me adaptar na turma e aí então **foi quando eles fizeram o plano de estudos**, no caso aí agora eu faço todas as quartas-feiras, mas aí no caso **é só eu e o professor** e aí ali eu me sinto mais confortável vamos dizer assim sabe, ele tá ali pra mim, aí por mais que eu tenha aquela lentidão de raciocinar, de ter que fazer tipo a conta ali né, eu tenho o meu tempo e ele tá vendo que eu tô fazendo ali e ao longo disso ele vai me ajudando... **uma vez na semana tem esse horário pra mim...** aí as vezes assim, se ele não pode, alguma coisa assim, **tem o laboratório, o LEM, aí fica os alunos estudando, são alunos do Câmpus mesmo, mas dão aquela instrução**, por mais que eles estejam no primeiro ano ou no segundo, eles sabem o suficiente pra me ensinar e têm paciência e tal (Estudante B, 20 anos).

Dentre as estratégias adotadas pelo Câmpus, também há referência ao trabalho integrado entre os microssetores do Departamento de Ensino e entre Assistência Estudantil e NAPNE; grupos de trabalho permanentes de práticas inclusivas, entre eles o grupo de trabalho específico para aprendizagem da pessoa surda e o grupo de trabalho de revisão da instrução normativa que regulamenta o PEI; espaços de formação, sensibilização e acompanhamento das situações através da realização de seminários específicos e semana pedagógica; uso das reuniões de colegiado de curso, conselho de classe, reuniões semanais da equipe do ensino, entre outras para a discussão e construção conjunta do PEI entre setores do Departamento de Ensino, NAPNE, coordenadores de curso e docentes; disponibilização das atividades adaptadas, bem como orientação dos professores e realização do plano individual para cada estudante de acordo com sua necessidade.

A Coordenadoria de Assistência Estudantil realiza assistência especializada a partir do olhar integral ao estudante para além das questões escolares, as quais se relacionam também com suas questões de saúde, de subsistência, contexto social, psicológico e emocional. E o

NAPNE articula os recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade pedagógica e atitudinal necessários às adaptações curriculares e atenção ao estudante.

Os fragmentos abaixo expressam essa atenção materializada por meio de recursos, serviços e adaptações pedagógicas recebidas pelos estudantes,

(...) **tem o NAPNE**, ajudam as pessoas com necessidade educacional, **elas falam com as pessoas, conversam, dão aula de Libras** coisa assim, pras pessoas cegas e com deficiência, arte visual e coisa, fazem bastante atividades eles... até já fui ali, pra fazer o TCC (Estudante A, 24 anos).

A recepção, por eu ter amizade com a moça ali, o ensino, porque o pessoal do ensino é bem legal, os representantes de turma e por último o NAPNE. **Eu conversei primeiro com a representante de turma, depois eu conversei com a moça da recepção e o NAPNE** quase por último, no caso em último caso eu chego no NAPNE (Estudante D, 16 anos).

O relato de um estudante adentra ao fluxo de como ocorre o processo de atendimento, expressando duas vias: a possibilidade de o estudante buscar o serviço e a segunda, mais recorrente, em que os servidores identificam a necessidade a partir de uma dificuldade ou conflito já estabelecido em sala de aula.

Sim, foi... aí a **psicóloga ajudou bastante nisso... foram provas, trabalhos, apresentações** que tipo assim eu tinha dificuldades em apresentações, por exemplo, (...) **algumas provas tinham que ser adaptadas pra mim, alguns trabalhos**, era mais ou menos isso... **particpei de vários atendimentos na área das humanas, de línguas que era a minha maior dificuldade, com os professores e com a psicóloga** (...) É que eu não sou muito de me expressar, de ir na frente, **então acontecia primeiro o problema e depois eles viam e tentavam me ajudar** entendeu, **mas eu podia antes de acontecer o problema e ir lá e dizer olha eu tô com problema nisso, se alguém pode me ajudar**, coisa assim e resolver isso antes, mas sempre acontecia assim (Estudante F, 21 anos).

Os fragmentos elucidam como ocorre o processo de atenção aos estudantes, em uma perspectiva de acolhimento, cuidado, respeito às especificidades dos estudantes compondo as estratégias adotadas pelo Câmpus. Na mesma perspectiva, o fragmento abaixo explicita a importância e os avanços com a formalização dos fluxos e procedimentos aos processos inclusivos e como foi se dando a construção do mesmo.

A instituição passou a se mobilizar mais quando chegaram mesmo as deficiências, acho que **a partir daí a gente conseguiu aprender com os estudantes com deficiências como mobilizar adaptações curriculares significativas inclusive pra outros estudantes né que não tinha deficiência**. Então no início tu tratava da especificidade, tu procurava fazer a compreensão de quem era aquele aluno, qual era o contexto dele, qual era a necessidade dele, **mas não havia a**



**formalização de um processo de adaptação curricular.** (...) e aí elas nos mobilizaram a construir um plano, a gente sentou aqui o grupo de profissionais e **tentou construir uma forma** que incluía uma reunião colegiada dos professores que tinha aquele estudante **pra discutir metodologias específicas** pra aquele estudante né. (...) nessa construção **a gente entendeu que a equipe que estava por trás junto com os professores tinha que acompanhar mensalmente**, então as reuniões são mensais além de tudo que é feito no cotidiano. **E depois a gente aprendeu que a gente tinha que ter alguma forma de reter a história desses aprendizados**, porque a gente tinha o aprendizado com colegiado de professores daquele semestre e no semestre seguinte ninguém conhecia o estudante e ninguém sabia como trabalhar com ele, **e aí nos começamos a fazer módulos de transição**, os professores do semestres anteriores vinham pra conversar com os professores do semestre seguinte e procurar manter o maior número de professores possíveis (...) (Técnico-administrativa C, 44 anos).

Os relatos das entrevistadas permitem compreender que a trajetória do Câmpus é composta por um movimento atuante no sentido de regulamentar uma política de atenção estudantil que venha a contribuir com o processo efetivo de educação inclusiva. Nesse sentido, têm sido priorizadas as ações para identificação dos estudantes tão logo que estes sejam inseridos no Câmpus, a fim de possibilitar um processo de acompanhamento e adaptações curriculares desde o início do curso, de forma articulada entre a equipe pedagógica e professores. A inserção de estudantes com deficiência, em especial por meio das cotas, foi um divisor importante, pois exigiu a formalização institucional de política e estratégias, não apenas para as deficiências, mas também para as demais situações da diversidade que sempre estiveram presentes nas relações escolares, porém não recebiam atenção efetiva, em especial relacionada às adaptações curriculares.

O Câmpus, através do grupo de trabalho permanente de implantação e revisão do PEI, tem realizado a construção para aprimoramento dos fluxos e procedimentos, pois compreende que o documento ainda apresenta lacunas. A normativa do IFRS, por ser geral a todos os campi, acaba por não dar conta das especificidades, expressando a necessidade de que cada câmpus tenha uma gestão atuante e busque dar continuidade ao processo inclusivo a partir de sua estrutura e realidade. Por ser uma regulamentação recente, as ações desenvolvidas ainda buscam aproximar-se das necessidades dos estudantes, bem como da possibilidade da formalização de uma política de inclusão educativa institucional, ainda não consolidada.

Referente à operacionalização do processo inclusivo, foram apontados pelos entrevistados elementos ainda frágeis que se relacionam com aspectos da gestão institucional, entre eles: o documento da instrução normativa não inclui as coordenações de curso como atores centrais para desenvolvimento do PEI; há uma indefinição sobre a composição e o processo de trabalho da equipe pedagógica; há disparidades na atuação de técnicos

administrativos em educação e professores; o NAPNE é um núcleo bastante esvaziado e com grande demanda de trabalho, composto no Câmpus apenas por três servidores; a atuação dos núcleos em geral recebe pouco incentivo institucional; valoração das ações voltadas às áreas exatas; a inclusão educativa é pauta secundária nas políticas de gestão institucional; a política social não tem um retorno de imediato, se dá em longo prazo, o que demanda um acompanhamento contínuo e sistemático nem sempre cumprido; baixa adesão por parte dos estudantes e pouco empenho dos professores nas atividades inclusivas. A instituição possui estrutura física e recursos relativamente suficientes, porém a inclusão não acontece de forma efetiva por conta da barreira atitudinal. O trecho da entrevista a seguir, traz um exemplo de como ocorrem os processos de gestão institucional,

A principal atividade que a gente tá tentando fazer aqui como NAPNE é cobrando das chefias do ensino que cobrem dos professores pra que eles cumpram a lei. A nossa principal demanda é: cobra através de uma ordem de serviço, ou seja, que a direção faça um documento exigindo que aquele professor faça determinada atividade se não ele não recebe salário, mas isso não se faz, a direção aqui evita usar esse recurso administrativo a todo custo e opta por fazer um pedido, enviar um email, que a gente tem já visto no últimos anos que não tem funcionado (Professor B, 35 anos).

Nesse sentido, um elemento enfatizado quanto à conformação das políticas de atenção aos estudantes refere-se à pessoalização do processo inclusivo. O envolvimento com as práticas inclusivas tem partido do interesse pessoal ou afinidade com a temática por um grupo muito reduzido de servidores, em especial ao que se refere à participação dos professores. A regulamentação do PEI demonstra uma possibilidade de despessoalizar esse processo, pois determina que ações ocorram a nível institucional e que cada docente atenda o estudante em sua especificidade, através de metodologia e práticas inclusivas, porém ainda tem ocorrido a partir dos compromissos individuais que cada professor e demais profissionais da educação estabelecem com o estudante. No Câmpus Restinga, o NAPNE e a Assistência Estudantil são os principais setores que têm assumido essa frente de trabalho, em especial na figura dos servidores que compõem esses setores. Assim, a atenção aos estudantes tem ocorrido de forma pessoalizada a esses profissionais, em especial por não haver a contrapartida de outros atores para compartilhamento dessas demandas no processo de trabalho estabelecido institucionalmente.

Então ao mesmo tempo em que tu tem, **é pra ter, um protocolo institucional**, nesses casos **tu tem um referenciamento também pessoal e emocional que precisam meio andar junto** né. Se todo mundo esquecer de um estudante, tem que

haver alguém nesse processo mobilizado a lembrar, e isso vai ocorrer muito em função de alguém que foi quem recebeu esse estudante aqui pela primeira vez, que foi quem recebeu ele pra fazer o registro de uma situação e passou a acompanhar essa situação ao longo de um semestre. **Então em que pese tu tem que ter um protocolo, tu vai ter também esses referenciamentos que estão pra além de um protocolo. Que são em quem o estudante confia, que são onde fez o acolhimento em determinada questão, que são onde ele viu o resultado de algum processo aparecer** né, então isso atravessa (Técnico-administrativa C, 44 anos).

Ainda nessa perspectiva, o número reduzido de membros do NAPNE faz com que esse seja pessoalizado e tenha dificuldade em dar conta do atendimento e da produção dos recursos necessários. Pois, além das atividades do núcleo, cada servidor possui suas demandas de trabalho nos cursos e setores do Câmpus. Da mesma forma, a comunicação em Libras ainda está condicionada à presença dos tradutores/intérpretes, tornando-se esses os profissionais de referência aos surdos, tanto pra as demandas acadêmicas como pessoais, dos estudantes. É recorrente também a compreensão de que os tradutores/intérpretes de Libras no caso dos estudantes surdos ou mesmos os monitores dos estudantes com necessidades educacionais específicas sejam os responsáveis pela apreensão dos conteúdos e adaptações curriculares no espaço da sala de aula.

(...) a gente sabe que tem coordenadores de curso que acabam se envolvendo com isso e tem uma intencionalidade de dar conta dessa demanda e de poder encaminhar isso aos professores, mas tem coordenadores de curso que a assistência estudantil enviou várias vezes email dizendo que ele precisa chamar uma reunião pra discutir a situação dos estudantes daquele curso que estavam em PEI ou que deveriam estar em PEI e não teve reunião. **Então são processos assim que acaba sendo bastante da pessoa, a pessoa se visualiza como responsável por aquilo e encaminha. Se a pessoa não se identifica como responsável acaba o estudante muitas vezes sendo prejudicado, tendo seus direitos negados** (Técnico-administrativa B, 35 anos).

Nesse sentido, ocorre uma centralização das demandas sob a responsabilidade de poucos profissionais a fim de mobilizar, tanto os recursos necessários pelos estudantes, como também o processo pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula. A atenção aos estudantes ocorre a partir do comprometimento não apenas profissional, mas pessoal dos servidores em seu cotidiano de trabalho e não como uma política institucional efetiva. Essa característica, remete ainda as omissões quanto ao fracasso escolar.

Sempre é tempo, quando tiver ainda tempo da aprovação, nunca depois que o estudante já se perdeu da sua organização ou que não tem mais como reverter né, ou, por exemplo, o estudante necessitava de uma adaptação e não foi feita e aí tá prestes a reprovar. Então a gente já teve isso aqui, essa já foi a nossa realidade, **a gente teve caso de estudantes que não tiveram acompanhamento e evadiram, então a gente sempre volta à essa história pra que não ocorra de novo né, pra que a gente**

**tenha um acompanhamento correto deles, pra atender corretamente** (Técnico-administrativa D, 36 anos).

Os desdobramentos dessa pessoalização têm sido fator de precarização das condições de trabalho, pois resultam em uma sobrecarga relacionada ao quantitativo das demandas institucionais. Há uma distribuição desigual de tarefas e responsabilidades entre os setores e servidores, assim como, limitam o processo de trabalho dos profissionais, ficando esses condicionados a atuar em reduzidas frentes de trabalho, em especial os técnico-administrativos. Diminui-se dessa forma, as possibilidades de atuação em uma perspectiva ampliada de educação para as quais os profissionais têm formação. O que caracteriza ainda uma má gestão dos recursos humanos presentes na instituição, pois poderiam ser melhor redimensionados para processos de trabalho mais efetivos e qualificados correspondentes ao nível de formação dos servidores.

Também estão presentes aspectos relacionados à saúde do trabalhador, cansaço, desmotivação, pressão para cumprimento de prazos referente aos processos que se dão por meio de editais. Algumas dessas situações, identificadas nas relações institucionais, expressam ainda assédio moral no trabalho em caráter velado e invisibilizado. Os professores que atuam na perspectiva inclusiva referem que há um processo de isolamento com relação às práticas docente em geral, bem como pouca validação do trabalho desenvolvido.

Em menor proporção também compuseram a categoria 'Estrutura e Processo de Trabalho Institucional' questões relacionadas ao sistema educacional. Foi expressa rigidez e inflexibilidade quanto ao processo de ensino no que se refere ao alto nível de exigência em determinadas disciplinas; à dinâmica de sala de aula centrada em avaliações e notas; às alterações no programa regular dos cursos, quando necessárias adaptações curriculares; ao condicionamento da reserva de vaga à pessoa com deficiência por meio de diagnóstico; à pouca acessibilidade no ensino superior para os estudantes com especificidades intelectuais; ao não acesso dos estudantes de escolas especiais da região à educação profissional devido a falta de certificação do ensino fundamental.

Também foi apontado que o Instituto Federal se diferencia das demais escolas, uma vez que, trata-se de uma configuração ímpar dentro do sistema educacional, constituindo-se um espaço qualificado e diferenciado ao ensino público historicamente disponível na região. Foi destacada a amplitude e atuação do IF por meio dos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertado, em especial o ensino médio integrado à educação profissional que é uma particularidade no ensino público; a estrutura física, laboratórios e recursos tecnológicos; os

programas e serviços institucionais disponibilizados aos estudantes como apoio à formação; o apoio pedagógico às atividades de ensino; os projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à comunidade acadêmica, entre outros. Os estudantes relataram que o modelo educacional desenvolvido no IF exige mais autonomia com relação às escolas frequentadas anteriormente, porém há conjuntamente uma atenção diferenciada e ainda de que, a escolha por estudar no Câmpus Restinga representa a possibilidade de estudar em uma escola melhor, a fim de prepará-los para as formações posteriores e inserção no mundo do trabalho.

Os meus pais acham assim que a escola pública é muito fraca, então o Instituto Federal aqui é forte entendeu. Daí eu fiz a prova daqui pra estudar numa escola melhor (Estudante F, 21 anos).

Eu sinto que tem muita pressão aqui com questão de estudo e de cada matéria, uma complementa a outra. Mas, ao mesmo tempo eu vejo necessário às vezes essa pressão, porque eu vim numa escola que tipo era eu por eu, se eu não fizesse também não ia fazer diferença nenhuma. E aqui os professores, tipo: não tu tem que fazer e tal, porque é pro teu bem, tu tem que ter um futuro e tal, se tu tem um filho. E antes obviamente eu não tinha um filho, mas mesmo assim era jogado, tipo se eu não tava afim de fazer eu não fazia e não tinha nada do contrário (Estudante B, 20 anos).

Por fim, compôs essa categoria de análise questões relacionadas ao contexto da Restinga. Foi aparente na fala dos sujeitos a necessidade da compreensão do contexto de vulnerabilidade social da região, o qual incide sobre as condições de ensino e aprendizagem desenvolvida no Câmpus. Foi ressaltada a importância da instituição desenvolver mecanismos de inclusão educativa que venham a contribuir com o acolhimento e pertencimento da comunidade à escola. A questão da diversidade relacionada às expressões da questão social nesse sentido, tem adentrado de forma desafiadora às discussões sobre o PEI. Há a necessidade de serem incorporadas pelo PEI ou então serem construídas outras estratégias pedagógicas que possibilitem o acompanhamento das mesmas como parte da diversidade que incide sobre a aprendizagem, porém não se refere necessariamente à aprendizagem propriamente dita. São situações expressas nas relações escolares referente à barreira atitudinal e preconceitos que incidem sobre as interações comportamentais e compreensão de que a escola pertence ao público que se adapta a ela. E ainda de que precisa atender ao cumprimento dos currículos regulados pelo sistema educacional, que por sua vez comumente, estão distanciados da realidade social e das necessidades dos sujeitos que compõem à escola em uma perspectiva de inclusão social.

É comum que as estratégias pedagógicas adotadas no cotidiano escolar sejam utilizadas para atendimento de demandas e públicos específicos. Assim, omissões são geradas

em relação às situações que ainda não estão definidas nas normativas, as quais são naturalizadas e invisibilizadas. Desse modo, as desigualdades educativas têm sido objeto de atenção apenas quando há definições normativas que regulamentem os processos a serem estabelecidos, não ocorrendo de forma espontânea. E ainda, têm se desenvolvido em caráter de cumprimento às políticas e legislações e não por um reconhecimento genuíno de que as desigualdades educativas são recriadas pela escola, e, portanto, há uma parcela de responsabilidade a ser assumida pela mesma.

Apesar de diluída em diferentes documentos, há uma política de atenção aos estudantes estruturada no IFRS. Ajustes em especial relacionados à disponibilidade de recursos humanos e organização do processo de trabalho ainda são necessários, mas há uma política consideravelmente estruturada. A questão principal é que essa política ainda ocorre de forma desarticulada com o processo da sala de aula, que, por sua vez, está centrado no processo de ensino e não diretamente na aprendizagem do estudante. Desse modo, a política de atenção ao estudante e o processo de inclusão educativa acabam centralizados na figura dos técnico-administrativos em educação que atuam nos setores do Departamento de Ensino e nos docentes que atuam nos núcleos de ações afirmativas, mais especificamente nesse caso no NAPNE. No caso dos professores, os que se dedicam à temática da educação inclusiva, possuem histórico de participação no NAPNE e expressam esforço e afinidade pessoal com relação às questões inclusivas. Porém, o número de professores que se dedica a essa temática na perspectiva da política social é um número bastante restrito no Câmpus Restinga.

A atenção ao estudante é uma construção significativamente recente, ainda pouco discutida, permeada por incertezas quanto à estruturação dos processos de trabalho. No Câmpus Restinga, as políticas têm se constituído sob o viés do cuidado, do acolhimento, diálogo e escuta como parte de um processo pedagógico de direito do estudante. Partem das concepções dos profissionais que atuam diretamente com a estruturação desses serviços e estão condicionadas aos movimentos que a gestão institucional e local realiza para que haja um efetivo desenvolvimento das ações propostas. Os processos de gestão, em geral, não negam as demandas ou se opõem ao trabalho desenvolvido pelos profissionais. Possuem a tendência à omissão ou baixo investimento para que processos inclusivos se estabeleçam em especial àqueles que se referem à prática docente. Desse modo, as políticas de atenção ao estudante associadas aos processos inclusivos ocorrem de forma centralizada nos setores designados como de referência, não compondo de forma majoritária as práticas desenvolvidas, em especial no espaço da sala de aula, evidenciando ainda uma disparidade quanto à valoração do trabalho desenvolvido pelos professores, em detrimento dos técnico-

administrativos, bem como a valoração das atividades e práticas da área das ciências exatas em detrimento das ciências humanas e sociais.

No viés das políticas de atenção ao estudante, a construção do trabalho pedagógico tem se pautado na concepção de que os aspectos psicopedagógicos, sociais, culturais e emocionais são essenciais no processo de aprendizagem do mesmo. Positivamente os Institutos Federais em decorrência do Programa de Assistência Estudantil – PNAES nascem com a proposta de uma equipe pedagógica ampliada, composta por assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, dentre outros profissionais como médicos, enfermeiros, nutricionistas, tradutores/intérpretes de Libras, entre outros, dependendo da especificidade de cada instituto e seus campi. A composição das equipes pedagógicas e a estruturação de seu processo de trabalho é uma construção que varia com a disponibilidade de profissionais em cada câmpus e com a concepção presente nos processos de gestão sob a perspectiva do trabalho a ser desenvolvido.

A atuação das políticas de atenção aos estudantes pode estar atrelada a uma perspectiva paliativa, clínica e assistencialista que visa a adaptação dos estudantes à dinâmica institucional. E também a uma perspectiva de cuidado, diálogo e construção conjunta com o próprio estudante como protagonista de seu processo formativo, bem como, de forma articulada com as práticas de sala de aula. Nessa segunda perspectiva, as políticas de atenção ao estudante fazem parte do processo pedagógico que envolve a articulação dos processos de ensino e aprendizagem para assegurar o direito à educação e à aprendizagem de qualidade, comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos e da comunidade na perspectiva de um projeto de educação emancipatória. Ambas as perspectivas se correlacionam, pois em alguma medida compõem as práticas de trabalho.

A estruturação do trabalho das equipes pedagógicas dos campi, na perspectiva de apoio aos estudantes e professores, tem se dado de forma um tanto quanto contraditória. Por um lado, a estruturação ampliada e especializada das equipes possibilita a disponibilidade de uma série de modalidades de trabalho para atendimento aos estudantes e para mediação do processo inclusivo junto aos professores e comunidade acadêmica. Por outro, o fato dessas equipes serem compostas por profissionais com formação nas áreas humanas e sociais e ainda, pelos professores da rede de educação profissional e tecnológica possuírem formação predominantemente nas áreas das ciências exatas, agrárias e engenharias, os processos de inclusão educativa têm sido compreendidos como objeto de competência técnica dos servidores que possuem formação nas áreas das ciências humanas, sociais e linguística e não

como algo transversal a todas as áreas do conhecimento e inerente a responsabilidade profissional tanto de técnico-administrativos, quanto de docentes.

Desse modo, há uma separação entre as áreas do conhecimento e o trabalho técnico desenvolvido no cotidiano escolar. A materialização das políticas educacionais de atenção ao estudante na perspectiva da educação inclusiva, a partir do trabalho especializado dos profissionais que a ela se dedicam, tem se confundido com a responsabilização dos setores pedagógicos e núcleo de ações afirmativas pelas demandas referentes a qualquer pauta inclusiva. Esse processo também tem se dado de forma secundária, uma vez que, a centralidade da gestão dos institutos federais está direcionada ao ensino articulado com o desenvolvimento tecnológico, com as ciências exatas e com a produção industrial.

Na mesma perspectiva, o trabalho é desenvolvido a partir da divisão social do trabalho daqueles que produzem conhecimento e daqueles que cumprem as demais atividades administrativas escolares, entre eles os processos que envolvem a atenção à inclusão educativa, compreendida como uma demanda administrativa e não como um princípio a ser incorporado nas práticas curriculares e estendido aos processos de trabalho institucional. Nesse sentido, é que há uma separação e uma disparidade entre o trabalho desenvolvido pelos profissionais que possuem carreira técnico-administrativa em educação e os profissionais que possuem carreira docente. Esse tipo de concepção restringe a atuação dos técnico-administrativos, bem como limita a prática docente à sala de aula, gerando resistência na atuação das atividades que envolvem o ensino de forma ampliada, a pesquisa, a extensão, a atuação nos núcleos de ações afirmativas, na assistência aos estudantes, dentre outras frentes de trabalho.

Permeia a discussão das políticas de atenção ao estudante, mais especificadamente ao processo de trabalho do NAPNE, a necessidade de uma equipe específica para atuar no atendimento aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. É inquestionável a necessidade por profissionais especializados para atender as demandas relacionadas à aprendizagem, comunicação e adaptações curriculares. No entanto, considerando as problematizações acima expostas, esses processos precisam ocorrer de forma cada vez mais descentralizada e compartilhada, estendendo-se de forma transversal à prática de todos que atuam com a educação.

Faz-se necessário o cuidado para que, motivados com o propósito de qualificar as políticas de atenção aos estudantes, não sejam geradas demandas especializadas e pessoalizadas, que contribuem para a fragmentação das políticas educacionais, quando se almeja que essas sejam cada vez mais universais, integrais e equitativas. Para tal, reafirma-se



a importância de protocolos que formalizem processos e responsabilidades, bem como de processos de gestão atentos às condições necessárias e politicamente comprometidos com a efetivação de uma Educação Inclusiva. Assim, a categoria Estrutura e Processo de Trabalho Institucional possibilitou a compreensão de que a estrutura física, os recursos materiais e humanos são relativamente suficientes para a consolidação das políticas de atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas no contexto do Instituto Federal estudado. Porém, as dificuldades se dão quanto aos processos internos estabelecidos na dinâmica de trabalho institucional que carece de processos de gestão articulados e propositivos quanto aos fluxos e procedimentos a serem desenvolvidos, para a ordenação de responsabilidades e distribuição de forma equitativa das demandas institucionais compatíveis com a formação e carga horária de trabalho dos servidores. Alinhadas ainda, com o acompanhamento contínuo desses processos com os compromissos estabelecidos institucionalmente. Paralelo a essas questões também há um entrelaçamento com as relações interpessoais estabelecidas na instituição, em especial à prática docente e ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Sobre este segundo aspecto a próxima categoria aponta elementos que permitem compreender essa relação.

#### *Relação com a Diferença e com a Diversidade*

Esta é a segunda categoria final do eixo de análise sobre as políticas de atendimento aos estudantes e refere-se ao modo como a escola se relaciona com a diferença e com a diversidade e evidencia aspectos culturais e ideológicos inclusivos e excludentes presentes nesse processo.

O fator que apareceu com maior ênfase nessa categoria refere-se à afetividade e aos vínculos constituídos nas relações entre estudantes e servidores. Elucida a importância dos vínculos no cotidiano escolar a partir de posturas de acolhimento, escuta, empatia, alteridade, respeito à diversidade para todos, disposição e sensibilidade por parte dos diferentes atores que compõem o ambiente escolar com os processos de inclusão educativa. O apoio afetivo e a consideração da dimensão emocional dos estudantes no processo de formação foram apontados como fatores de maior importância para que a aprendizagem aconteça, bem como para permanência dos mesmos na instituição. A seguir trechos das entrevistas com os estudantes expressam formas afetivas no processo escolar.

Ah é bom, eles ensinam bastante coisa, **tem uma professora que me ajuda tudo**, lá no ensino, a fulana (pedagoga), ela é tipo uma assistente social sabe. Até no TCC ela me ajudou bastante, **no dia da formatura ela estava também** (Estudante A, 24 anos).

(...) daí eu concluí o primeiro grau no colégio e **as professoras me incentivaram vir pra cá. Aí aqui foi o lugar que eu me senti, me deram um certo conforto, abriram os braços pra mim, o Câmpus abriu os braços entendeu, que até no colégio os professores abriram os braços, mas os colegas não** (Estudante E, 38 anos).

Quando o estudante se sente acolhido e parte da instituição diminuem as chances de interrupção dos estudos, mesmo que hajam dificuldades relacionadas aos conteúdos e andamento do curso. No Câmpus Restinga há espaços informais de acolhimento importantes como a recepção, a cantina e a sala do NAPNE. Esses espaços atuam como pontos de convivência e também na identificação de demandas mais imediatas, em especial dos estudantes com deficiências, acionando quando necessários outros atores dentro do Câmpus. Como espaços formais de acolhimento foram referenciados os setores de atendimento ao estudante na figura de servidores, em específico que compõem o Departamento de Ensino e o NAPNE, além de professores, em específico que são referência aos estudantes. Algumas das formas em que os vínculos e a afetividade interferem no cotidiano dos estudantes são ilustradas a seguir.

Depende do professor né, **tem certos professores que são acolhedores e conseguem ver quando eu preciso de ajuda entendeu e tem uns assim que são professores mesmo né**, eles veem o ponto de vista deles né e não são assim tão acolhedores. **Eles fazem a parte deles, dão aula entendeu e eu me sinto super mal quando não posso perguntar, quando preciso de ajuda me sinto super mal** (Estudante E, 38 anos).

Já aconteceu também de **ninguém querer fazer trabalho comigo** de dizer: ‘oh eu não vou fazer com essa aí (...) aconteceu uma vez, de eu ficar muito triste, daí eu saí chorando porta fora, **porque todo mundo me rejeitou** e aí **ela** (tradutora/intérprete de Libras) **foi lá me pegou pela mão, me colocou junto com ela e disse: a Fulana (estudante) vai ficar aqui, eu determinei, se vocês não estão contentes, vocês saem, a Fulana fica** (...) (Estudante G, 50 anos).

Como já abordado no segundo capítulo dessa dissertação, a atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas precisa compreender o histórico de negligência, abandono, rejeição, falta de cuidado e de respeito presentes na trajetória escolar e de vida desses estudantes. Desse modo, os vínculos constituídos na escola e a afetividade, na perspectiva do respeito e da corresponsabilidade é fator essencial para que o estudante sinta-se pertencente e incluído na escola, bem como condição básica para que a aprendizagem ocorra.

Nessa perspectiva, o segundo elemento expressivo quanto à relação com a diferença e com a diversidade e que atua como fator de conformação das políticas de atenção aos estudantes refere-se à exclusão, intolerância e preconceito. O Câmpus Restinga possui histórico de interrupções do processo formativo em decorrência da exclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e deficiências por não serem ofertados os meios necessários para a sua aprendizagem. Nesse sentido, foram presentes situações de isolamento, em que não houve a construção de vínculos durante o processo que o estudante esteve na escola, esses não foram acolhidos em sua necessidade, não se sentiram pertencentes a esse espaço. Há turmas não receptivas, os estudantes, em especial os que possuem deficiências, ficam muitas vezes isolados nas aulas, sem parcerias para fazer trabalhos em grupo. Foram mencionadas rejeições e práticas violentas, situações em que a turma expulsa o estudante diferente. Abaixo o relato de uma estudante elucidada uma dessas situações.

Tive com uma professora, (...) ela inventou de colocar um papel colado nas minhas costas e nas costas de todo mundo e aí cada colega tinha que dizer o que achava do outro e a pessoa tinha que ler e tinha que melhorar. **Só que escreveram ali que eu era fora da casinha, que eu era louca, que eu tinha que sair do curso, que aqui não era meu lugar e aí a professora olhou pra mim e disse na frente de todo mundo: ‘Beltrana (nome da estudante) presta atenção, teus colegas não te querem aqui, aqui não é teu lugar, vai embora Beltrana’.** Foi quando eu pensei em sair do instituto (...) (Estudante G, 50 anos).

O preconceito e a exclusão são fatores centrais para a compreensão da dificuldade de efetivação do processo inclusivo e perpassam as relações escolares como um todo. As situações de exclusão no cotidiano escolar podem se materializar de diferentes formas. Apesar de não serem tão recorrentes devido ao avanço das discussões sobre discriminação ainda ocorrem situações extremas em que há uma violência explícita. Ainda assim, a maioria dessas situações ocorre de forma naturalizada e se reproduzem cotidianamente através das omissões culturalmente estabelecidas nas instituições escolares.

Acho que eu já falei das dificuldades, acho que é isso... **não só conteúdo em si, mas a relação com os alunos (se refere aos colegas) né é difícil,** porque nem todos os alunos são iguais, então **quando tem um aluno diferente eles não.. eles tiram do seu grupinho digamos assim, ou não sabem agir com essa pessoa,** mais ou menos isso e os professores tentavam dar tudo normal pra todo mundo só que eu não entendia, então pra mim tinha que ser diferente entendeu, então com os professores também tinha uma dificuldade nisso (Estudante F, 21 anos).

(...) a gente tem muitos estudantes que foram incluídos e acabaram desistindo... a minha visão assim, individual, é que na verdade, **de alguma forma eles foram convidados a serem retirados né... a escola acabou negando seus direitos assim, e eles acabaram não conseguindo, não se encontrando.** Então tem muitos desses

problemas assim, e que tipo a evasão não é um problema só da inclusão, é um dado geral da nossa instituição e do nosso país na verdade, da permanência dos estudantes na escola (Técnico-administrativa A, 37 anos).

É comum ainda na prática docente que a identificação das situações que necessitam acompanhamento escolar e adaptações seja utilizada para desqualificar as diferenças e os diferentes modos de aprendizagem, bem como, para justificar uma suposta não aprendizagem, o baixo investimento do professor com esse estudante, e assim, conseqüentemente o provável fracasso escolar. Desse modo, a identificação em sala de aula das necessidades educacionais específicas tem chegado até o NAPNE e equipes pedagógicas do Ensino como um alerta de que há situações que o destino será a interrupção dos estudos desses estudantes no intuito de isenção da responsabilidade profissional de adotar estratégias para qualificação de sua prática junto ao estudante.

(...) entrei pra um trabalho uma vez no doutorado em educação de inclusão é a mesma história, um autista, uma mãe que teve que assinar pra retirar (da escola), era rejeição, era bullying e eles saem. Aqui também já teve casos, eu me senti... **perdemos duas alunas por causa dessa questão do deboche, do bullying, da chacota** (...). É pequeno demais, aliás o preconceito é muito pequeno, eu acho que o preconceito é a pior doença que tem, é demais, ele faz tanto mal assim pra própria pessoa que tem, mas pra aqueles também que recebem, é muito pequeno, muito triste. Isso aí é que... **não tendo isso aí a permanência é garantida**” (Professor A, 62 anos).

Também relacionado aos aspectos já mencionados, um próximo elemento que compõe essa categoria com bastante ênfase refere-se à resistência docente ao processo inclusivo. Essa resistência é expressa de forma acentuada quanto à: expressiva dificuldade no processo inclusivo principalmente no ensino superior; insistência dos docentes por laudo médico; adaptações curriculares condicionadas a diagnósticos; resistência na compreensão da diversidade de situações que demandam o PEI; muitos professores não fazem o PEI; práticas de sala de aula não são acessíveis aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas; resistência com o trabalho realizado pelo ensino, pelos técnico-administrativos e em utilizar os materiais e orientações produzidas pelo NAPNE. O depoimento de um professor ilustra a resistência quanto às adaptações curriculares e orientações produzidas pelo Câmpus, por exemplo, quando indagado sobre a efetividade das políticas de atenção aos estudantes.

Atendem pouco, pelo seguinte (...) por exemplo, os professores colocam um código na tela e começam a apontar linha por linha e comentar, então foi uma das coisas

que a gente pediu pros professores fazer essa adaptação. Relato dos alunos uns dois meses depois: **tudo igual, nenhuma adaptação foi feita.** (...) Então no IFRS tem um setor exclusivo pra criar mecanismos pra possibilitar acessibilidade e ele oferece formações pra todos os integrantes dos NAPNE's, pra que essas pessoas possam depois repassar isso pros câmpus. **Então isso chega aos professores? Sim, mas isso causa uma mudança na metodologia que os professores utilizam com os alunos que têm essa necessidade? Não, é isso que a gente tem visto na prática.** Então o aluno surdo que a gente teve no ensino médio integrado aqui, abandonou a escola depois de duas semanas, justamente porque ele viu que isso aqui não funcionava pra ele, ele ficava completamente isolado nas aulas, algumas ele mal conseguia acompanhar. (...) **Mas aí falta essa vontade dos docentes de realmente aplicarem esse conhecimento que a gente busca produzir aqui** (Professor B, 35 anos).

Nessa perspectiva, observa-se também que, quando há resistência por parte do coordenador de curso, o processo inclusivo torna-se ainda mais dificultoso e é comum a preocupação docente de que os estudantes que possuem adaptações terão menor desempenho e poderão baixar a nota de avaliação dos cursos e ainda aponta a necessidade que a diferença esteja expressa na certificação do estudante, a fim de evidenciar que se trata de um processo particular que o diferencia dos demais. O depoimento de outro professor expressa a relação com a afetividade e a necessária sensibilidade na atuação docente.

Eu acho que a responsabilidade é de todos, acho que o professor é tão responsável quanto esses setores de apoio, mas esses setores de apoio é incondicional (...) a partir do momento que essas pessoas são acolhidas, que a autoestima delas tá resolvida, que elas se sintam bem por todos, porque não adianta só as regras, só a determinação, se tiver preconceito, se tiver rejeição não adianta, não tem regra que faça, eu percebo pela minha própria vivência, **professores que lidam muito bem e professores que não têm condições, não teriam nem condições de dar aula, não conseguem enxergar isso aí, ele é um mundo isolado, ele acha que é só aquilo ali e ponto. É tudo técnico, não tem um pedagógico, não tem um psicológico, não tem um psicopedagógico sei lá, o emocional todo esse envolvimento,** isso é super importante. Então não adianta: ah tu é obrigado a atender a pessoa com deficiência. Tá obrigado, mas de que forma ele vai.. não adianta, **teve um exemplo aqui típico que a gente teve, não adianta o cara não... e aí vamos fazer o que?** (Professor A, 62 anos).

A resistência dos professores às políticas de atenção ao estudante é comumente percebida pela forma como esses se relacionam com as equipes multiprofissionais composta em sua maioria por técnico-administrativos. A política de assistência estudantil é ainda fortemente criticada e mal compreendida devido a seu processo de “bolsificação”. Os auxílios financeiros por vezes são retratados de forma pejorativa, permeado de um moralismo histórico em referência ao público elitizado da educação federal. Assim, para aqueles que ainda não reconhecem as desigualdades educativas, a atenção ao estudante não é compreendida como um direito, mas como um custo a mais que o sistema governamental precisa arcar e que por vezes ainda atrapalha o processo de ensino. No cotidiano são produzidos discursos de que as

políticas superprotegem os estudantes e faz com que os mesmos não se esforcem por conta própria para alcançar êxito nos estudos. A fala da profissional abaixo explicita a resistência docente atrelada a esses discursos.

(...) algumas situações são os professores que identificam alguma dificuldade, alguns no sentido de buscar atender a demanda dos estudantes, **mas muitos em razão de dizer que aquele estudante não tem condições e competências pra estar naquele curso (...). Então: ‘Ah o fulano não tem, isso aí não tem condições de passar’ (...)** **tem situações que a gente só toma conhecimento, quando o estudante tá lá já no terceiro ano reprovando (...)** às vezes a falta de condições até pra gente executar o trabalho, que aí acaba ficando meio assim: ‘o setor de ensino tá querendo que a gente incluá o fulano’ na visão de alguns professores, não todos. Alguns são pessoas humanas e outros são pessoas preocupadas com a nota do Enade ou com a avaliação do curso e não com a garantia do espaço democrático onde todos possam estar e participar (Técnico-administrativa B, 35 anos).

O próximo elemento segue a mesma perspectiva, apontando postura descompromissada e desrespeitosa por parte de alguns docentes com os estudantes que apresentam deficiências e necessidades educacionais específicas. Situações de desrespeito e discriminação foram identificadas por parte dos professores com relação à condição dos estudantes. Nessa subcategoria é possível compreender a importância do professor como referência ao coletivo de estudantes atuando como o ator que autoriza e reforça situações de discriminação e violência. A falta de paciência e interesse; o não envio de material acessível; o não comparecimento em reuniões e capacitações em especial pelos que apresentam receio de prestar atendimento aos estudantes; inscrição no NAPNE apenas para cumprir o plano de trabalho docente; e a não colaboração com as atividades propostas pelo Câmpus foram posturas apontadas pelos sujeitos entrevistados como presentes no cotidiano escolar. Abaixo seguem situações que retratam a recorrência dessa postura docente.

Ah, **alguns professores que dão uma falhadinha né comigo, porque não conseguem enviar o material acessível, o cara pede, pede, pede e eles falam que não conseguem** e aí fica naquele vai e volta, vai e volta né e **quem perde a nota sou eu**, então né... mais ou menos isso (Estudante A, 16 anos).

(...) tem que ter professor assim com um pouco mais... **que se interessasse mais...** como eu vou te explicar a palavra... **ter um pouco mais de paciência, é... ter paciência. Se tiver que explicar uma vez explica, se tiver que explicar duas vezes explica, se não entender numa aula, vai lá na outra aula e explica** (Estudante E, 38 anos).

(...) **o professor é a referência dos outros alunos**, agora se o professor já olha com outro olhar, de preconceito... os alunos: **‘bah se até o professor tá’... desencadeia já, e aí pode dar um número de dias e esse aluno vai embora, e aí nós perdemos** (Professor A, 62 anos).

O relato de um dos professores aponta ainda, nesse sentido, a dificuldade identificada na cultura docente fortemente enraizada em valores que ainda distanciam os professores dos estudantes, assim como a prática docente da dimensão humana de educação.

Em relação aos alunos parece que isso flui melhor, **em relação aos docentes é que a gente tem dificuldade**, passa-se ano, passa-se ano e parece que aquilo não evolui sabe, **a prática docente parece que não melhora**, por mais que entra aluno e sai aluno, **a gente vê pouca evolução nesse processo**. (...) Então falta  **muito ainda da empatia docente de conversar com o aluno** que tenha alguma necessidade, **pra que ele conheça o aluno e veja que tipo de necessidade ele tem e que tipo de adaptação ele pode fazer**. E falta também **que esses docentes que não fiquem presos a essa coisa do laudo** né, a gente não necessita de um laudo pra oferecer assistência para o aluno (Professor B, 35 anos).

Associada as posturas profissionais foi evidenciada a concepção de deficiência relacionada à incapacidade e às práticas assistencialistas. Assim, as concepções relacionadas à diferença associadas em especial as deficiências em sua forma estigmatizada ainda são predominantes na cultura escolar e definem a forma como se dão as práticas cotidianas. Há a vinculação da deficiência com doença e rótulos; com a prática docente condicionada a laudo médico; e com a demanda que a instituição prescreva orientações quanto às condutas e ações a serem desenvolvidas tendo por base os diferentes diagnósticos.

É comum o desenvolvimento de ações invasivas na tentativa de auxiliar o estudante, mesmo quando esse não solicita, ou ainda ações que não atendem a necessidade do mesmo e são realizadas de forma assistencialista para cumprir a pauta da inclusão a partir de necessidades que são dos servidores. Nesse sentido, a escuta dos estudantes nesse processo, a fim de que esses possam ser sujeito e não objeto de intervenção se faz necessária. Há um forte tensionamento para que os estudantes com diferenças não recebam a mesma certificação dos demais, tendo em vista que a concepção é de que sua capacidade é reduzida, sendo definidos pelos professores em muitas situações os limites de sua aprendizagem.

Os entrevistados relatam que as políticas e legislações são relativamente suficientes, no entanto o processo inclusivo não acontece naturalmente constituindo o próximo elemento de análise. Nesse sentido, as regras não garantem que as pessoas se sensibilizem e se responsabilizem pelas demandas. A mobilização e as parcerias que se estabelecem entre os profissionais são elementos essenciais para a concretização e cumprimento das normativas. Identifica-se o espaço escolar e a educação inclusiva como campos de disputas ideológicas, envolvidos por concepções, valores e discursos sobre o entendimento de educação, a quem ela se destina e com quais objetivos é reproduzida.

Desse modo a acessibilidade programática proporcionada pelas normativas nacionais é essencial para que a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, por exemplo, chegue até o público das políticas sociais. Para tal, são necessários processos de gestão que materializem essas normativas no cotidiano escolar definindo os processos de trabalho na instituição como um todo, inclusive no espaço de sala de aula. Os processos de gestão são os mediadores entre as normativas e viabilização do direito ao sujeito e são os responsáveis por possibilitar as condições para que ocorram. As legislações e políticas nacionais foram apontadas como positivas e de que a não efetivação do processo inclusivo no cotidiano escolar não está diretamente relacionada a essas normativas e sim às barreiras atitudinais e pedagógicas. Essas por sua vez, estão presentes nas relações interpessoais e na forma como se dão os processos de trabalho, de ensino e de gestão que o inviabilizam, calcadas em concepções predominantemente excludentes, seletivas e meritocráticas.

O que venha a constituir uma postura profissional inclusiva foi relacionada com as seguintes compreensões como subcategoria de análise: de que educar é corresponsabilizar-se pelo trabalho realizado, pelas práticas e posturas profissionais; que o objetivo maior na educação é a aprendizagem, portanto, não há inclusão sem aprendizagem; que o estudante é o sujeito da aprendizagem escolar e é dotado de conhecimento, assim é possível que o professor aprenda junto com o próprio estudante, bem como de que todas as pessoas que compõem a escola têm capacidade de aprender e de ensinar; a observação e a sensibilidade são habilidades da prática escolar e dos profissionais que nela atuam e possibilitam identificar a forma como ocorre a aprendizagem e disponibilizar meios para que ela ocorra. No Câmpus Restinga se reconhece que quando há postura inclusiva por parte dos professores o processo de inclusão é facilitado e se desenvolve, no entanto, essa postura ainda não é predominante no cotidiano. Abaixo uma situação em que se visualiza estratégias de cuidado que proporcionam a inclusão.

Então, por exemplo, no caso do Fulano (estudante com deficiência intelectual) **se trabalha com a turma junto**, então se faz reuniões com a turma, a turma entende o Fulano (estudante mencionado), **a turma denuncia quando não é feita a diferença pra ele né**. A turma gosta dos trabalhos que são feitos para esse estudante, **porque a turma aprende com os trabalhos que são feitos pra ele**, imagino que isso ocorra também bastante nas turmas com os estudantes surdos, porque **o ritmo da aula precisa ser diferente, porque a tradução precisa ser simultânea, porque os recursos precisam ser diferentes**. Então os outros estudantes se beneficiam e eles **passam a entender que a diferença é importante, que ela participa do processo de aprendizagem deles**. Então tu vai te relacionar com muitas coisas né, mas tu pode se relacionar com uma turma refratária à diferença, uma turma que quer competir, que expulsa o estudante diferente, a gente já se relacionou com isso (Técnico-administrativa C, 44 anos).



O reconhecimento da diferença e da necessidade advinda da relação escolar com a diversidade é uma questão desafiadora no campo educacional. A compreensão das diferenças da condição humana, das diferentes formas de aprender, bem como a diversidade que se expressa no desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento são questões que ainda carecem ser discutidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as legislações, políticas e a própria normativa do IFRS ainda partem da compreensão de que as necessidades educacionais estão atreladas aos diagnósticos.

O desafio se estabelece em reconhecer a diversidade presente nas relações escolares como inerente a elas. Assim como, de acolher as necessidades advindas da relação escola e diversidade, reconhecendo-as como desigualdades educativas relacionadas aos aspectos culturais, sociais, psicopedagógicos, emocionais, econômicos, entre outros. Observa-se que reconhecer qual é a diferença que se manifesta nas relações de ensino e aprendizagem e quais são as necessidades vinculadas para cada sujeito é um aprendizado em construção no ambiente escolar, inclusive por parte dos próprios estudantes que na maioria das situações também não sabem informar o que necessitam. Pois a atenção escolar às diferenças e à diversidade ainda é uma construção recente para todos, inclusive para os próprios estudantes que ainda possuem dificuldade de se colocar como protagonistas de seu processo formativo. O reconhecimento e respeito às diferenças ocorre na medida em que essas vão sendo incorporadas na convivência cotidiana com seus pares e recebem a devida atenção das instituições para equiparação das desigualdades.

A postura profissional inclusiva e o reconhecimento da diferença e da diversidade são fatores diretamente associados com a corresponsabilidade que o profissional atribui ao seu trabalho pela aprendizagem dos estudantes e ao processo inclusivo como um todo. Desse modo, a atenção aos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva, está condicionada ao compromisso com que cada profissional assume com o processo formativo dos estudantes; não há inclusão educativa sem o exercício da empatia e da alteridade, bem como do respeito e da importância que cada educador possui nesse processo. Nesse sentido, sobre a responsabilidade em educar, um dos professores entrevistados expressa que,

(...) eu comento que **eu prefiro dar sessenta por cento do meu plano de aula do semestre e que chegue lá esse percentual**, do que dar cem por cento e não chegou nada na outra ponta (...) **então uma forma diferente de educar**, que educar não é só 'ah terminou meu período, despejei a matéria, se deu deu, se não deu'. Não, **tu**

**tem que ter responsabilidade pelo que tu faz, pelo que tu atingiu, o que tu conseguiu fazer com que essas pessoas entendessem (...)** então hoje tá muito mais fácil, mas me parece que há uma dificuldade na compreensão dessas tecnologias pra ajudar, tem muitos professores que preferem o quadro negro e tal (Professor A, 62 anos).

Outro fator presente na relação entre escola e diversidade é a medicalização da saúde. A tendência é que toda e qualquer diferença seja contemplada em uma classificação, quando isto ocorre tem se mostrado ainda assim insuficiente para o contexto escolar, uma vez que, na grande maioria das situações o exposto nos laudos médicos não esclarece as necessidades de aprendizagem do estudante e a forma como será preciso trabalhar com elas. É comum situações relacionadas à saúde mental e às questões cognitivas a presença de estudantes super medicalizados em sala de aula, fator que interfere diretamente na aprendizagem. Os entrevistados relataram que a via mais comum buscada pelas famílias como forma de acompanhamento dessas situações tem sido a medicalização. O primeiro recurso é a busca pelo acesso às políticas de saúde, que por sua vez direcionam a atenção à patologização das diferenças, com intervenções médicas e medicamentosas como a via possível. Desse modo, há a necessidade por outras formas de se relacionar com a diferença, do uso da produção do conhecimento, suas tecnologias e metodologias para indicar outros caminhos que não sejam apenas patologizar, classificar e medicalizar as diferenças humanas. A escola predominantemente reforça e reproduz esse paradigma biologicista da saúde ao solicitar que os estudantes busquem esse caminho como forma de responder as desigualdades expressas entre escola e diversidade.

Por fim, a dificuldade na construção do conhecimento e adaptações curriculares tem se mostrado fator importante para compreensão do conflito na relação com a diferença e com a diversidade, ainda que tenha aparecido em menor proporção nessa pesquisa. Foi apontada dificuldade acentuada quanto à flexibilização do processo de ensino, em especial relacionada às adaptações de médio e grande porte que envolve alterações dos conteúdos e dos objetivos das disciplinas e cursos. Nesse sentido, essa dificuldade estaria associada diretamente a formação docente voltada às exigências do sistema educacional, que por sua vez favorece a reprodução de conhecimento para um padrão específico de aprendizagem. Desse modo, há uma dificuldade latente expressa em sala de aula, pois em geral os professores sentem-se inseguros ou não sabem como incorporar metodologias a sua prática profissional para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes que expressam alguma diferença. Essa dificuldade quando associada aos preconceitos e resistência dos professores fazem com que

praticamente o processo inclusivo seja inviabilizado, pois as adaptações curriculares não ocorrem.

As potencialidades, bem como as fragilidades evidenciadas nas categorias finais desse eixo de análise, se relacionam diretamente com os processos de gestão institucional, exigindo a atenção desses para as questões problematizadas. Faz-se fundamental um trabalho contínuo, articulado e construído de forma conjunta entre reitoria e seus campi para que os processos de trabalho institucionais sejam estruturados em uma perspectiva inclusiva.

Quanto aos processos de gestão institucional, os estudos de Krebs (2017), Lisboa (2017), Pimenta (2017) e Costa (2011) realizados em diferentes Institutos Federais brasileiros constataam que os processos inclusivos se dão por meio de ações isoladas. Mais especificadamente o estudo de Krebs (2017) sobre o protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos em dois Institutos Federais, um deles o IFRS aponta a ausência de continuidade e monitoramento das ações inclusivas, bem como de que a instituição ainda carece de uma política institucional de inclusão e acessibilidade. Refere que as ações têm sido pensadas quando as demandas já se tornaram um problema relacionado com as exclusões educativas e fracasso escolar. Nesse sentido, os processos de gestão escolar são marcados por recorrentes omissões (KREBS, 2017).

O NAPNE foi apontado nos referidos estudos como o principal mecanismo para fortalecer as ações de acessibilidade e de educação inclusiva. No entanto, é recorrente a divergência político-administrativa para planejamento das ações; a falta de articulação entre o trabalho do NAPNE com os demais setores; há resistência dos professores ao processo inclusivo; e ainda da necessidade do reconhecimento da importância desse núcleo e dos processos inclusivos na estrutura organizacional das instituições para efetivação dos direitos da pessoa com necessidades educacionais específicas (COSTA, 2011).

O estudo de Marques (2014) denuncia a ausência de diretrizes no Instituto Federal de Brasília para conduzir de forma sistêmica o processo inclusivo dos estudantes com deficiência, bem como, a inexistência de um projeto institucional para receber e trabalhar com estes estudantes, dessa forma, as ações são realizadas conforme os recursos disponíveis e as necessidades identificadas como apontado anteriormente por Krebs (2017) referente aos processos de gestão estabelecidos no IFRS. Assim, dentre os principais obstáculos à educação inclusiva são constatadas as questões atitudinais, de organização escolar, metodologia docente, formação dos professores e uso das tecnologias (MARQUES, 2014).

Esses estudos trazem discussões que vêm ao encontro dos resultados alcançados nas duas categorias que compõem a análise dessa pesquisa. Essas por sua vez, permitiram

compreender que as questões que perpassam a inclusão e atenção aos estudantes estão diretamente conectadas com as relações institucionais e seus processos de trabalho e, sobretudo com a prática docente, com as posturas e formas de se relacionar dos professores com a diferença e diversidade. Por mais que haja uma estruturação de serviços e fluxos de trabalho organizados para atendimento aos estudantes, esses apresentam pouco potencial para efetivar direitos se não estiverem diretamente articulados com a perspectiva docente. Nesse sentido, não ocorre inclusão se não houver um trabalho sendo realizado em sala de aula que possibilite que o estudante aprenda e se desenvolva. Contraditoriamente as políticas de atenção aos estudantes têm se conformado na perspectiva de dar respostas por meio de recursos e serviços de forma desarticulada à sala de aula. Utilizadas para justificar a não inclusão e ocultar que juntamente com os processos de gestão, os processos de ensino são os fatores principais que inviabilizam a educação inclusiva e a garantia dos estudantes a uma educação como direito. A seguir, a última categoria de análise dessa pesquisa se relaciona diretamente com as questões expostas nessa subseção.

### **5.2.3 Eixo de análise: Necessidades dos estudantes em seu processo formativo**

O terceiro e último eixo dessa análise, elenca que as necessidades estudantis estão diretamente relacionadas com a acessibilidade pedagógica e atitudinal. Esta categoria final é detalhada a seguir.

#### *Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal*

A quinta categoria final desse estudo, revela que as dificuldades de concretização do processo inclusivo se dão em especial no âmbito das relações, entre os sujeitos e na forma como o conhecimento é produzido e disponibilizado no universo escolar. Assim, para que a materialização das políticas e normativas ocorra (acessibilidade programática) faz-se necessária a priorização e o investimento da instituição em ações que contemplem a prática docente inclusiva e a cultura institucional de inclusão de forma transversal.

As questões relacionadas à acessibilidade pedagógica referem-se à necessidade por estrutura institucional e modelo educacional acessível. A condição de se desenvolver a partir das mesmas oportunidades que os demais é uma necessidade dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas, sob a perspectiva de que haja um olhar

individualizado para cada sujeito respeitando as diferenças de cada um, sem desvinculá-la da totalidade composta pela diversidade de condições presentes no contexto escolar.

A principal necessidade que o estudante apresenta na minha visão é o **reconhecimento da diferença dele (...) reconhecer na forma como tu ensina, na forma como tu trabalha com o estudante**. Então no momento que tu vê que o estudante vai mal, tu poder investigar com ele porque ele vai mal e poder tentar compreender de que maneira ele aprende e **ter pra ele algo que é diferente do que tu tem pros outros e que isso não lesa direito de ninguém né** (Técnico-administrativa C, 44 anos).

Dentre as necessidades relacionadas à estrutura institucional é possível compreender a importância da disponibilização dos recursos e materiais de tecnologia assistiva, bem como de metodologias de ensino e avaliação que reconheçam a forma como o estudante aprende e disponibilizem os meios para que essa aprendizagem ocorra (acessibilidade pedagógica).

Os estudantes surdos necessitam muito, muito **de um atendimento específico e uma compreensão por parte dos docentes que eles não precisam escrever e não precisam compreender a língua portuguesa como nós ouvintes (...)** o surdo necessita **ter uma prova menor ou um tempo maior de prova né, ou uma prova na sua língua, são adaptações que a gente vai fazendo pra dar condições aquele sujeito**. Pra ele se desenvolver de forma igual ao outro, porque a gente quer que eles se desenvolvam como os ouvintes, que eles também tenham a mesma oportunidade que os ouvintes. **Só que se a gente não disponibilizar na língua deles ou tiver a compreensão que eles aprendem o português como segunda língua, a maioria deles, a gente não tá contemplando a necessidade específica deles** (Técnico-administrativa D, 36 anos).

Também foi apontada a importância da acessibilidade física, comunicacional, instrumental e digital, a fim de romper com as barreiras e ofertar as adaptações adequadas de acordo com a característica e necessidade de cada estudante na sala de aula e também nos demais espaços do Câmpus como biblioteca, laboratórios, setores de atendimento ao estudante, direção, cantina, recepção, enfim no Câmpus como um todo. No depoimento abaixo, o estudante expressa a compreensão de que a relação com a deficiência visual, por exemplo, é ainda um aprendizado para a escola.

**Eu tenho a consciência que eu sou o primeiro aluno deficiente visual do IF, primeiro deficiente visual que eles têm né como estudante. Então eu entendo a dificuldade que eles têm...** pra mim é de boas, não tenho problemas com... sei lá, claro às vezes tem problemas, mas são casos à parte entendeu? (Estudante, 16 anos).

Desse modo, a acessibilidade pedagógica se relaciona com a produção de conhecimento a partir da inserção de novas formas de aprendizagens em sala de aula ou atenção àquelas que anteriormente eram invisibilizadas. O uso de recursos de tecnologias assistivas, recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas de ensino também é uma construção que precisa ser incorporada no cotidiano escolar. Com o objetivo de favorecer a aprendizagem e não apenas de oferecer uma adaptação que diz respeito à falta de algo do estudante, e sim a adaptação necessária quanto às questões curriculares. Os estudantes entrevistados de modo geral expressaram que o principal dificultador é a falta de compreensão ou comprometimento dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Outras questões pertinentes perpassam esse fator, tais como a necessidade do professor saber que o estudante possui alguma necessidade educacional específica previamente e ter conhecimento sobre, sempre que possível; valorização das potencialidades dos estudantes; realização de mediações na sociabilidade entre os estudantes com e sem deficiências; que o formato educacional estimule e motive o estudante; importância do desenvolvimento humano e pedagógico na formação técnica e tecnológica; que os processos de ensino e aprendizagem sejam harmônicos ao contexto de periferia do Câmpus e ao capital cultural dos estudantes; desenvolvimento de tecnologias coletivas de acompanhamento dos estudantes, tais como grupos de apoio para troca, socialização e construção de alternativas frente as suas dificuldades e necessidades; disponibilização de possibilidades de estágio e trabalho diferenciados. A principal necessidade referente à acessibilidade pedagógica faz referência a disponibilização das adaptações curriculares e flexibilidade no processo de ensino compatível com as necessidades do estudante, em especial referente à aprendizagem.

O respeito, a empatia e o pertencimento fazem referência à acessibilidade atitudinal. Os vínculos construídos no ambiente escolar, o acolhimento e afeto recebido pelos diferentes atores e espaços escolares e ainda o engajamento que os estudantes se deparam nesses encontros atuam como facilitadores do processo inclusivo, uma vez que, são mobilizadores dos recursos necessários se constituindo em um fator que contribui para a permanência dos estudantes em sua formação, como também elencado no eixo de análise anterior.

Os alunos que conseguem se inserir no espaço, **se sentir vinculado à escola**, dificilmente, por mais que possam acontecer e que ele possa perceber outras barreiras ao longo do seu processo aqui, **dificilmente ele vai abandonar a escola, porque ele sente que aquele ali é o espaço dele, ele se sente realmente parte daquela instituição, tem um vínculo maior ali entre ele e a instituição e isso que segura ele aqui** (Professor B, 35 anos).

Na mesma perspectiva, os desencontros, a falta de atenção à especificidade do sujeito, em geral, contribuem com as reprovações e, conseqüentemente, para a interrupção dos estudos. A participação do estudante como protagonista do processo de formação, o encontro com iguais ou pessoas em condição semelhante, a percepção de que a escola foi feita para acolher a sua condição de forma natural, sem estar à margem do que é produzido, são elementos relacionados ao sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Eu achei bem importante o tema (refere-se à pesquisa) assim, **querer saber o que os estudantes pensam, porque geralmente a escola é assim: ‘a gente vai fazer assim e assim’ e não importa muito o que o aluno pensa, o que o aluno tá sentindo né** (Estudante B, 20 anos).

**É difícil tu ver um cadeirante no colégio, os meus amigos particularmente pararam de estudar, por causa dos olhares, por causa do preconceito** (Estudante E, 38 anos).

Nesse sentido, a acessibilidade atitudinal está diretamente relacionada com a dimensão afetiva da educação, com os laços construídos nesse espaço. A fala de um dos professores entrevistados expressa o quanto a Educação Inclusiva ainda é condicionada a atitude e a vontade individual de cada pessoa. Constituindo-se na acessibilidade ainda mais distante da realidade educacional e que é fator transversal a todo o processo inclusivo e de atenção aos estudantes.

**Quem gosta do tema, quem acredita na inclusão, normalmente faz com que o plano aconteça** e infelizmente isso não é a maioria dos nossos, não é digamos a nossa realidade institucional. A maioria dos docentes, aí minha visão como gestor né, **eles têm receio de fazer esse atendimento**, não sei exatamente o porquê, mas muitas vezes se escondem atrás: ‘ah eu não tenho condições de fazer isso porque eu não tenho capacitação, ah porque eu não tenho suporte institucional’. Então vem as mais variadas questões. **Eu vejo que talvez seja uma questão de empatia mesmo com a situação do estudante né... então essa barreira atitudinal vamos dizer assim**, eu não sei se a política consegue quebrar ela de uma hora pra outra, isso é uma coisa que só a conscientização mesmo ao longo do tempo pode melhorar né (Professor C, 40 anos).

Nesse sentido, a categoria final ‘Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal’ expressa a necessidade de uma afetividade no ambiente escolar que envolva o respeito com o outro e a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem do estudante, majoritariamente vinculada à atuação e a postura dos professores. O reconhecimento da diferença associado à diversidade e à capacidade, que cada sujeito seja respeitado considerando o princípio que todos são diferentes em condição e iguais em direitos, livre de preconceitos e discriminações foram necessidades apontadas.

Assim, o exercício do respeito, empatia, alteridade por todos que compõem o ambiente escolar são fatores essenciais para que ocorra o processo inclusivo. Percebe-se a importância de processos de gestão que intervenham diretamente na prática cotidiana, em especial da sala de aula para que a construção que se dá em longo prazo de fato seja realizada. O que carece de atenção institucional e acompanhamento permanente das contradições e tensionamentos que são inerentes a esse processo, pois está relacionado com aspectos culturais consolidados historicamente norteados pelos valores da individualidade, competitividade, preconceito, julgamento, discriminação que por sua vez, sustentam o modelo de sociabilidade desigual e excludente predominante.

Ao encontro dos resultados expressos nessa categoria Accorsi (2016), sob a perspectiva da mediação docente no Câmpus Bento Gonçalves do IFRS, afirma que o sucesso escolar vai depender do envolvimento e do comprometimento que a instituição e os professores vão destinar ao trabalho de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

Nessa perspectiva, o estudo citado aponta que a mediação docente precisa estar vinculada a uma concepção de aprendizagem que compreenda a possibilidade da construção de vias alternativas para a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiências; de uma ação docente que busque favorecer o processo de aprendizagem do aluno, por meio de interações intencionais, contínuas e edificadoras (ACCORSI, 2016). Observa-se que a mediação docente em uma perspectiva inclusiva precisa pensar o estudante como sujeito do processo de ensino e da construção do conhecimento e distanciar-se de concepções conservadoras que compreendem esses apenas como receptores de conteúdo. Sujeito no sentido de ser atuante, capaz, protagonista e corresponsável juntamente com o próprio professor e instituição como um todo, pois cada um desses atores é corresponsável pelo processo e, ao mesmo tempo, possui o direito de receber as condições necessárias para tal, de forma equitativa.

O estudo de Accorsi (2016) aponta que os professores são pragmáticos quanto às perspectivas de aprendizagem dos estudantes, tecem hipóteses sobre os limites da aprendizagem dos mesmos e investem no ensinamento daquilo que acreditam que os estudantes são capazes de aprender. Pautados em concepções ainda preconceituosas e conservadoras quanto à capacidade dos estudantes com deficiência (ACCORSI, 2016). A autora problematiza que: se o professor não se sente responsável pelo êxito ou fracasso do estudante, possivelmente ele não irá buscar qualificar sua prática pedagógica; a construção do conhecimento com o estudante em uma perspectiva de aprendizagem significativa é o principal meio para efetivação do processo inclusivo; a afetividade é vital no relacionamento



com os estudantes com necessidades educacionais específicas; as condutas e discursos advindos das relações entre professor e aluno geram classificações e distinções que se manifestam em papéis e preconceitos que afeta muito o desempenho do aluno; que as adaptações curriculares são a melhor forma de viabilizar apoio à aprendizagem (ACCORSI, 2016).

Nesse sentido, a acessibilidade pedagógica e atitudinal, essenciais na atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, são transversais à atuação de todos os atores que compõem a dinâmica escolar. No entanto, a superação dessas barreiras está centrada mais especificadamente na atuação docente, exigindo assim que os processos de gestão institucional dos campi, em conjunto com a reitoria, dediquem os investimentos necessários para que os processos inclusivos e as políticas de atendimento aos estudantes tenham um alcance ampliado e uma maior efetividade.

### **5.3 Apontamentos sobre as conformações das políticas educacionais em evidência nesse estudo**

O percurso desse estudo permitiu algumas compreensões acerca da conformação das políticas educacionais de atenção aos estudantes. Analisar como se conforma uma política social se mostrou um trabalho desafiador, devido a amplitude, a complexidade e a quantidade de elementos que envolveram e perpassaram esse processo. Considera-se que os resultados desse estudo expressam um retrato das políticas educacionais exploradas em um determinado contexto e tempo histórico. O compromisso se deu com a preservação da fidedignidade dos dados e com o respeito às dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social como área do conhecimento e profissão investigativa e interventiva. Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de responder questões da realidade escolar em um contexto específico, articulado com a teoria e em aproximação com outros estudos que problematizam questões semelhantes. Desse modo, essa produção é um recorte da realidade social estudada e teve o intuito de aprofundar as discussões evidenciadas em seus resultados, sem a intenção de esgotá-las, mas sim, de contribuir para que as políticas educacionais de atenção aos estudantes tenham visibilidade e sejam cada vez mais discutidas e problematizadas a partir também de outros contextos e enfoques. Da mesma forma, estima-se que as contribuições possam ser pertinentes para a atuação das instituições.

A análise construída a partir das normativas institucionais do IFRS, da observação participante nas visitas ao Câmpus Restinga, das entrevistas realizadas com servidores e estudantes do mesmo, e da vivência como profissional em um contexto semelhante, permitiu compreender com mais clareza os fatores que levam a conformações da política social evidenciada. Desse modo, foi possível compreender que nacionalmente há uma base legal consolidada para efetivação dos direitos sociais na política de educação, no entanto essas normativas não apontam caminhos e nem sempre disponibilizam as condições para que as instituições educativas cumpram essas legislações e direitos. Dessa forma, é essencial que as instituições construam esse caminho e condições, a partir da elaboração de normativas detalhadas, que especifiquem os fluxos e procedimentos, os atores responsáveis, a dinâmica de trabalho, os objetivos, a definição de público a ser atendido, o entendimento das concepções e conceitos utilizados, entre outros elementos necessários para que os documentos institucionais sejam claros e tenham materialidade no cotidiano escolar. Com o intuito ainda de orientar os processos de forma objetiva e ao mesmo tempo possibilitar abertura para práticas flexíveis que visem atender as necessidades advindas da realidade e não apenas o cumprimento do documento.

Desse modo, dentre os diversos fatores problematizados na análise, duas grandes questões foram apontadas nos resultados quanto à conformação das políticas de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. A primeira delas refere-se aos processos de gestão institucional e a segunda à prática e postura docente. São fatores que atravessam as políticas educacionais, impactando diretamente na efetivação dos processos inclusivos relacionados a esses estudantes, uma vez que, a efetivação do direito à educação e à aprendizagem depende majoritariamente dos processos de gestão e de sala de aula. O professor é o principal mediador dos processos de educação inclusiva, é ele o principal agente de mediação da aprendizagem do estudante. Sem o apoio e o empenho do professor não há efetividade nos processos de assistência ao estudante, pois eles dependem do processo estabelecido em sala de aula, dos vínculos e da construção que o professor realiza diretamente com o estudante.

Nesse sentido, as instituições, por meio das políticas de inclusão educativa e de atenção aos estudantes têm possibilitado que o mesmo chegue até a escola, bem como que haja interação, comunicação e socialização com os diferentes atores que a compõem. No entanto, a inclusão só ocorre verdadeiramente se a prática de sala de aula possibilitar que o estudante aprenda. Para tal, é imprescindível que os processos de gestão institucional e de ensino se desenvolvam com esse compromisso. A estrutura pedagógica da escola precisa

ofertar formas de acompanhamento, tanto para o estudante e suas questões relacionadas à aprendizagem, quanto para o professor nas questões relacionadas à prática docente voltada para a aprendizagem. Assim, toda a estrutura escolar é fundamental e responsável nesse processo, porém a prática de sala de aula tem se mostrado como o espaço que ainda mais contribui para a desigualdade e exclusão escolar.

Paralelo às questões apontadas sobre o processo de trabalho institucional, tanto em relação aos processos de gestão, como à prática e postura docente, os resultados dessa pesquisa levaram a compreensão de que as concepções sobre deficiências e necessidades educacionais específicas atravessam e direcionam as ações desenvolvidas. Em uma concepção que as define como diagnósticos, sob a perspectiva patologizante e médico-legal, as políticas de atenção aos estudantes são desenvolvidas sob o viés assistencialista e clínico, pois reforça as desigualdades e fortalece as concepções de que o fracasso escolar é individual do estudante. Compactua com as omissões institucionais, em especial sobre sua gestão e processo de ensino, visto que é na sala de aula que os conflitos se tornam mais aparentes. Dessa forma, os resultados revelam que a maior necessidade dos estudantes em seu processo formativo se dá em relação à acessibilidade pedagógica e atitudinal diretamente relacionada com as concepções e processos de trabalho mencionados.

Nessa perspectiva, é imprescindível que haja políticas institucionais de acompanhamento pedagógico direcionado tanto aos estudantes, por meio de recursos e serviços disponíveis dentro e fora da sala de aula, como à prática docente, além de suporte e apoio às equipes multiprofissionais que atuam diretamente na assistência ao estudante. Esses processos precisam ser desenvolvidos de forma articulada, de modo que caminhem na mesma direção, regidos pelo princípio de educação inclusiva na perspectiva de promoção ao direito à aprendizagem. Assim, o acompanhamento pedagógico como estratégia de gestão necessita constituir pauta prioritária da instituição.

As políticas de atenção aos estudantes têm se conformado sob a perspectiva desarticulada do processo de ensino referente à prática docente e organização curricular, atuando como mecanismo que justifica institucionalmente a oferta de recursos e serviços para atendimento às dificuldades individuais dos estudantes. As demandas são centralizadas e tidas como de responsabilidade dos setores de atendimento ao estudante, mais especificadamente na Assistência Estudantil e no NAPNE. Essa postura institucional tende a atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar aos setores designados. Desse modo, compreende-se que o sistema educacional possibilita uma dupla responsabilização dos estudantes. A primeira sob o entendimento que devido a sua dificuldade individual é preciso realizar investimentos

na estruturação de serviços para superação de suas necessidades e por segundo por não responder aos serviços disponibilizados e não adaptar-se de forma satisfatória ao modelo educacional oferecido.

Assim, as políticas de atenção aos estudantes ocupam um lugar secundário e subalterno na estrutura institucional. Ainda não são compreendidas como estratégias potentes na construção da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, mas sim como um dificultador, como mais uma exigência legal a ser cumprida pela instituição. Vêm sendo conformadas como medidas paliativas e mediadoras de processos desiguais e excludentes, por vezes os reforçando.

As políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, objeto desse trabalho, bem como essa consideração se estende às demais políticas relacionadas à etnia, gênero e condição socioeconômica, por exemplo. Se articuladas sob a perspectiva inclusiva, de respeito à diversidade, da educação como direito humano e social e instrumento de emancipação humana e desenvolvimento social são um mecanismo de expansivo potencial. No Câmpus Restinga, apesar de ainda não ser a realidade do Câmpus como um todo, a atenção ao estudante vem sendo construída sob o viés do cuidado, do acolhimento, do respeito às diferenças, à diversidade e à dignidade humana. Por meio da adoção de práticas compartilhadas e de construções conjuntas que visam à corresponsabilidade com o próprio estudante, professores, equipe multiprofissional e demais atores que participam do processo.

Na perspectiva ainda, do direito de pertencer à escola e receber as condições necessárias para equiparação de oportunidades, pois para que haja sucesso escolar o estudante precisa ser atendido e aprender conforme sua especificidade. Desse modo, as políticas analisadas têm se constituído em meio a contradições e tensionamentos e ainda buscam estabelecer-se como estratégia pedagógica institucional. Para tal, a dinâmica escolar necessita incorporar processos de gestão que retomem e reforcem o compromisso institucional com o reconhecimento e a atenção às desigualdades educativas. Bem como, que sejam constantemente revisadas as concepções, práticas e posturas reproduzidas no cotidiano escolar de forma a almejar um trabalho contínuo e articulado entre os processos que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Por fim, considera-se de importância pontuar, que os processos de trabalho e de gestão das instituições educacionais, bem como aos processos relacionados ao ensino tratam-se de construções sociais. Construções que possuem bases ideológicas e sócio-históricas permeadas pela sociabilidade capitalista e constituem a educação como um projeto, modelo e sistema.

Desse modo, a educação atua como instrumento de reprodução da lógica capitalista e abrange a organização da escola, as relações estabelecidas nesse espaço, as condições a que os sujeitos são submetidos, entre muitos outros fatores. A que se destacar que a formação dos professores é um elemento central nesse sentido e se expressa de forma circular, pois os professores recebem suas formações e posteriormente atuam nesse mesmo sistema educacional, incorporando e reproduzindo as concepções nele presentes. Observa-se ainda que junto a atuação dos professores é acrescida uma personificação das fragilidades do ensino que se materializam cotidianamente em suas práticas. Desse modo, é preciso não perde de vista que os professores, demais profissionais da educação e estudantes são todos sujeitos envoltos por um sistema de ensino e por uma sociabilidade que é desigual e excludente. Assim, as problematizações dos dados apresentados nesse trabalho buscaram evidenciar a realidade, sem a intenção de culpabilizar um ou outro sujeito, mas sim apontar que as fragilidades são predominantemente do ensino estruturado em uma sociabilidade e sistema econômico-social excludente e que os sujeitos como parte desse sistema são corresponsáveis pelas suas práticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo apresentar contribuições e uma análise sobre as políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tal, foram investigadas as conformações dessas políticas, visando desvelar as mediações e contradições que as permeiam, a partir da experiência do IFRS e de seu Câmpus Restinga, localizado em Porto Alegre/RS. Assim, a análise foi composta pelas concepções de deficiências e necessidades educacionais específicas, pelo processo de trabalho institucional para viabilizar a inclusão educativa desses estudantes, bem como pelas necessidades dos mesmos em seu processo formativo e a contribuição dessas políticas para tal. Com o intuito de construir conhecimento sob a perspectiva do Serviço Social para compreensão e possíveis intervenções acerca das políticas analisadas evidenciando as desigualdades educativas.

As políticas sociais advêm de desigualdades e exclusões inerentes ao modo de produção capitalista, cuja sociabilidade produzida é regida pela individualização do social. As diferenças inferiorizadas, objeto das políticas educacionais analisadas, se constituem a partir de parâmetros de normalidade e de estigmatização, contribuindo como mecanismo de controle social formal, necessário para a reprodução desigual da sociedade. Desse modo, as diferenças constituem-se como expressões de desigualdade e as deficiências são diferenças humanas constituídas sob classificações jurídico-biológicas. Essas por sua vez, mantêm as deficiências em situação de desvantagem social e ao mesmo tempo regem normativas que concedem direitos na tentativa de minimizá-las.

O conjunto das diferenças classificadas como deficiências e necessidades educacionais específicas expressas na dinâmica escolar é compreendido nesse estudo a partir da perspectiva da diversidade. Diversidade de situações em que ocorre um desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento. Desse desencontro resulta a “não aprendizagem” e o fracasso escolar comumente compreendido como uma questão de ordem individual dos estudantes e de patologização das diferenças. Revela assim, a forma conflituosa como a escola se relaciona com a diversidade.

As políticas de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas foram analisadas sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a qual expressa a educação como política pública, de direito humano e social e respeito a dignidade dos sujeitos. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de atenção aos estudantes têm se

desenvolvido de forma a compensar as desigualdades, reproduzidas pela escola, naturalizando-as e associando-as ao direito à educação, distanciando do direito à aprendizagem. Nesse sentido, essas políticas têm se mostrado pouco efetivas para atender as necessidades dos estudantes, uma vez que, não há inclusão educativa dissociada do aprender e do respeito à diversidade.

As concepções que permeiam as políticas de atenção aos estudantes predominantemente se relacionam com diagnósticos e com a dificuldade centralizada no estudante, distanciada do contexto em que foi produzida. A compreensão da diversidade como inerente à condição humana e à dinâmica escolar ainda é um desafio a ser conquistado. Desse modo, as concepções acompanham e direcionam o percurso dessas políticas, atuando diretamente nas relações escolares culminando em práticas que visam a adaptação das diferenças à forma padrão com que a escola produz conhecimento. Na mesma perspectiva, os resultados permitiram compreender que a instituição possui uma política significativamente estruturada, materializada em especial, por meio da Assistência Estudantil e do NAPNE. Porém, trata-se de uma construção recente e ainda incipiente, sobretudo quanto à articulação entre esses serviços com o espaço de sala de aula e prática docente. O Câmpus Restinga do IFRS tem investido por meio da equipe de Gestão Escolar no apoio ao trabalho docente atuando de forma conjunta e articulada com a Assistência Estudantil, NAPNE e outros setores para o acompanhamento dos processos de ensino pela via da assistência ao estudante e também ao professor.

As fragilidades quanto ao processo de trabalho institucional revelam que as políticas de atenção aos estudantes carecem de processos de gestão que incorporem as desigualdades educativas como pauta prioritária. Que a instituição invista em relações de trabalho que despersonalizem os processos inclusivos, de forma que esses sejam transversais às práticas institucionais. Assim como, que a prática docente seja ampliada na perspectiva da corresponsabilidade com a aprendizagem do estudante e da disponibilização das adaptações curriculares e estratégias pedagógicas para que essa aprendizagem ocorra e o estudante tenha assegurada as condições para desenvolver-se com equidade, de acordo com sua especificidade. Nesse sentido, a atuação dos professores é um elemento central na atenção aos estudantes, necessita de investimentos institucionais e da compreensão de que o projeto de educação vigente possui bases ideológicas excludentes e desiguais, as quais incidem diretamente nas formações dos professores e currículos.

As concepções seletivas da sociabilidade capitalista estão presentes no sistema de ensino brasileiro, nas práticas escolares, institucionais e na atuação dos profissionais, o que

torna um desafio para a escola ofertar educação na perspectiva inclusiva. Desse modo, do ponto de vista da gestão das instituições educativas, a necessidade por uma atenção permanente para a construção de mediações inclusivas em um sistema educacional que social e culturalmente é excludente, é uma realidade presente. Os resultados mostram ainda que, gradativamente, os estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas estão ingressando na Educação Profissional e Tecnológica e estão relativamente integrados e socializados na escola. No entanto, as necessidades dos mesmos se relacionam diretamente com as práticas e posturas docentes, bem como com a superação do preconceito e das exclusões reproduzidas, sobretudo no espaço de sala de aula. O que revela que, são principalmente as barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam que o processo inclusivo aconteça.

Nesse sentido, as políticas de atenção ao estudante têm sido campo de embate e contradições. Quando desarticuladas dos processos de ensino, atuam como mecanismo para justificar o fracasso escolar do estudante, transferindo a responsabilidade institucional a estes, bem como aos setores e servidores responsáveis por essa assistência. Justificam ainda, práticas assistencialistas e clínicas que visam adaptar o estudante à dinâmica escolar, negando seus direitos, fortalecendo e naturalizando as desigualdades educacionais. Contribuem assim, para o fortalecimento de um projeto educacional que visa mascarar essas desigualdades através da oferta de serviços e recursos esvaziados do compromisso de uma educação como direito humano e social.

Por outro lado, essas políticas têm se caracterizado como um movimento de resistência sob a perspectiva do cuidado e acolhimento, a qual compreende o estudante como sujeito de sua aprendizagem. Visa construir práticas corresponsáveis e compartilhadas entre o estudante (e sua família), equipe multiprofissional, docentes e estrutura institucional como um todo. Nessa perspectiva, o PEI tem sido importante estratégia pedagógica para efetivação da política de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades específicas. Assim, as políticas analisadas apesar de seu caráter compensatório, possuem potencial para estruturar os processos necessários para promoção de uma educação inclusiva e viabilizar os direitos dos estudantes, desde que em consonância com um projeto de educação comprometido com a atenção às desigualdades educativas, ao respeito à diversidade, à equidade e à aprendizagem.

O desenvolvimento dessa dissertação, a realização da pesquisa, bem como o processo de mestrado como um todo contribuíram significativamente, para uma leitura aprofundada sobre a temática investigada. Ainda que este não tenha sido o foco central do estudo, o mesmo possibilitou a compreensão dos limites e das potencialidades presentes no cotidiano



profissional como assistente social em um Câmpus de um IF, bem como da atuação da Assistência Estudantil e do NAPNE, proporcionando clareza quanto as dificuldades e aos elementos que compõem o processo de trabalho dos mesmos na atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a busca pelo mestrado como estratégia para qualificação profissional possibilitou um processo de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal com relação ao objeto de estudo e trabalho, o que compreende-se que contribui diretamente com a atuação profissional, com os processos institucionais, bem como com a atenção aos estudantes em uma perspectiva inclusiva de forma mais qualificada, amadurecida e fortalecida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. da. A diferença e a diversidade na educação. In: **Contemporânea**, Revista de Sociologia da UFSCAR. São Carlos, 2011, n. 02, p. 85-97.

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

AMARANTE, Paulo (Coord.). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

ANGELUCCI, Carla Biancha; et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasilienses, 1982.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, out./dez. 2015. Artigo 01, p. 623-636.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL, **Decreto N. 5. 296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis N. 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e N. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL, MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008a.

BRASIL, **Lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educacional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Brasília, 2008b.

BRASIL, **Decreto N. 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL, **Lei N. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a.

BRASIL, **Portaria Normativa MEC N. 18 de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino. Brasília, 2012b.

BRASIL, **Lei N. 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei N. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012c.

BRASIL, **Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL, **Lei N. 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a lei N. 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 das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9394 de 1996. Edição atualizada até março de 2017. Brasília, 2017a.

BRASIL, **Portaria Normativa MEC N. 9 de 05 de maio de 2017**. Estende as ações afirmativas para as pessoas com deficiência. Brasília, 2017b.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. Código de Ética do Assistente Social. **Lei N. 8662/93 de Regulamentação da Profissão**. 10ª edição revista e atualizada. Brasília, 2012.

COBEÑAS, Pilar. **Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa**. Tesis de posgrado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2016.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de Atendimento aos alunos Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): Ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. Dissertação de mestrado. Macéio: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Câmpus Manaus Zona Leste**. Dissertação de mestrado. Manaus: Instituto Federal do Amazonas, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1ª edição. Boitempo: São Paulo, 2016.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v 25, n. 94, jan./mar. 2017, p. 148-181,

FADERS, Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas pra Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Nota Técnica 01/2017 – Nota Técnica sobre conceito de deficiência psicossocial**. Porto Alegre, 2016.

FERNANDES, Idília. A diversidade da condição humana e a deficiência do conhecimento: no convívio com as diferenças e as singularidades individuais. **Textos & Contextos**, nº 2, ano II, Porto Alegre, dezembro de 2003.

FERNANDES, Idília, LIPPO, Humberto. A Produção Social de uma Estética Padronizada. In: FERNANDES, Idília e PRATES, Jane C. (org). **Diversidade e Estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Por Escrito**, Porto Alegre, vol.08, n.1, p.35-48, jan.-jun. 2017.

FILHO, José Almeida Lopes; SILVA, Sílvio Santos da. Antropometria. Sobre o homem como parte integrante dos fatores ambientais. Sua funcionalidade, alcance e uso. **ArquiTextos**, ano 04, novembro de 2003.

FOUCAULT. Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Retratos da Deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1982.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir A. Ferreira. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. **Linhas Críticas**. Brasília, volume 11, nº 20, p. 05-25. jan/jun de 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª edição. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 1999. p. 141 a 153.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão Social no capitalismo. In: **Temporalis/ABEPSS**. Ano 2, n.3 (jan./jun. 2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação-acadêmico profissional no Serviço Social Brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, p. 609 a 639, out. a dez. 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2012.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Aprovada pela Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013. Bento Gonçalves, 2013.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's) do IFRS**. Aprovado pela Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. Bento Gonçalves, 2014a.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Aprovada pela Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Bento Gonçalves, 2014b.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS**. Aprovado pela resolução 064/2018. Bento Gonçalves, 2018a.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, 2018b.

IFSUL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pró-reitoria de Ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul**. Aprovado pela resolução 015/2018. Pelotas, 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018**. Brasília, 2019.

KREBS, Josiane Roberta. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Tradução Ramom Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente/São Paulo. v. 29, n. 02, p. 04-18, mai/Ago, 2018.

LIPPO, Humberto. Para um conceito de acessibilidade. In: LIPPO, Humberto (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas, Ed. ULBRA, 2012. p. 75 a 85.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

MACIEL, Ana Lúcia Suarez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

MACIEL, Ana Lúcia Suarez. Reflexões contemporâneas do campo científico do Serviço Social sobre a formação. **Katálysis**. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n. 3. Florianópolis, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas SA, 2002.

MARQUES, Cláudia Luíza. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: pesquisa e intervenção. **O social em questão**. Ano XI. N.19, PUC-Rio. Departamento de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2ª edição – São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC/SEE. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª Ed. São Paulo - Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, M.C.; MEDEIROS, M. F. (Orgs). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MÜLLER, Laura Maria Mingotti. **Patologização e Fracasso Escolar: desnaturalizando respostas**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018.

NUNES, Mirelle Barcos; DE LA FARE, Mónica. As Políticas de Educação Técnico-Profissional e a criação do IFRS Câmpus Restinga. **Anais do III Seminário Internacional de Políticas Públicas**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, outubro de 2017.

NUNES, Mirelle Barcos. **Trajatórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia do Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Restinga**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

OMOTE, Sadao. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, p. 65 a 73, 1994.

ONRUBIA, Javier. A atenção à diversidade no ensino médio: algumas reflexões e alguns critérios psicopedagógicos. In: Alcudia, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 119-130.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. O Fracasso Escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (65), p. 72-77, maio de 1988.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, Câmpus Charqueadas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.112, p 729-753, out./dez. de 2012.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. **Do direito à educação: O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e a Inclusão Escolar no IFES**. Tese de doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santos, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis: v 31, n.1, 283-315, jan./abr. de 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. In: **Tempo Social**; Revista de Sociologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 02, ano 02, p. 07-33, 2.sem. 1990.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior**. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

PRATES, Jane C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, V. 11, n. 1, p. 116-128, jan/jul 2012.

PRATES, Jane C. A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado. In: FERNANDES, Idilia; PRATES, Jane C. (org). **Diversidade e Estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

ROZEK, Marlene. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão e Ação**. EDUNISC. v. 17, n. 1, 2009.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, Formação e Educação Especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e Deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: Alcudia, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES), n.135. Portugal: Universidade de Coimbra, 1999.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 07 a 13.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 44, p. 111-133. Dezembro, 2006.

SILVA, Jocenir de O. **Educação Inclusiva: A estranha necessidade de políticas para incluir pessoas**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, Adriano Rosa da; et al. Educação Inclusiva, Diversidade, Diferença e Multiculturalismo como uma perspectiva de acessibilidade social. In: **Educação: Saberes e Práticas**. Vol. 08, n. 01. 2019.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. In: **Em aberto**, Brasília, vol. 17. n. 71, p. 21-32, Jan. 2000.

SPOSATI, Aldaíza. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**. v. 58, nº 04, São Paulo, out/dez de 2006.

TCU, TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão 506/2013** – Relatório de Auditoria realizado vistas a avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, março de 2013.

VÉRAS, Maura. Exclusão Social – um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 27 a 50.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 16 a 26

WILHELM, Vandiana Borba. A pessoa com deficiência e a exclusão do mercado de trabalho: resultado da lógica de acumulação capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas



às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) – Org. **Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2015. p. 88 a 99.

YASBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e Pobreza. Editorial, **Katálysis**, v. 13, n. 2, p, 153-154, jul./dez.. Florianópolis, 2010.

**APÊNDICE A** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Servidores (Técnico-administrativos e professores).

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS DA EDUCAÇÃO**

Eu Paula Mrus Maria, responsável pela pesquisa “**Políticas de Atendimento ao Estudante com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Restinga**”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Mônica de la Fare do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**OBJETIVOS:** Esta pesquisa pretende compreender como se configuram as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e quais concepções acerca de deficiência fundamentam as ações dessas políticas no IFRS, Câmpus Restinga, a fim de dar visibilidade às necessidades dos estudantes em seu processo formativo, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo.

**JUSTIFICATIVA:** Acreditamos que essa pesquisa seja importante pela necessidade de aprofundamento dos conhecimentos em relação ao tema, o que possibilitará uma melhor aproximação com a realidade e, conseqüentemente, fornecerá novos subsídios para a intervenção profissional das equipes técnicas inseridas nos ambientes educacionais, bem como, para os processos de gestão. Além disso, a pesquisa em questão contribuirá com o aumento do aporte teórico sobre o tema.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** A sua participação na pesquisa será através de em uma entrevista, com duração aproximada de 40 minutos, onde você responderá algumas perguntas previamente formuladas pela pesquisadora, as quais estarão relacionadas as suas experiências/vivências com relação ao tema dessa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita para dar seguimento ao procedimento da análise. A coleta de dados ocorrerá em dia e hora previamente agendados pela pesquisadora junto ao sujeito participante da pesquisa. Os dados coletados a partir dessa entrevista servirão para responder ao problema de pesquisa, os quais serão utilizados para elaboração de uma dissertação, que é requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social a ser analisada por banca arguidora.

**LIBERDADE:** Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

**POSSÍVEIS RISCOS E DESCONFORTOS:** Os possíveis riscos tratam-se de cansaço e desconforto ao participar da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora compromete-se em orientá-los e você poderá a qualquer momento, desistir de sua participação sem qualquer prejuízo.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo com a produção de conhecimento teórico em relação ao tema, o que poderá colaborar para qualificar teoricamente o processo de trabalho das instituições, bem como dos profissionais que atuam no contexto do sistema educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia. Ademais, busca-se conhecer como ocorre o atendimento aos estudantes com deficiência nessas instituições, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo. No entanto, você não receberá nenhum benefício direto.

**ESCLARECIMENTOS:** Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo, se assim o desejar, com a orientadora da pesquisa Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica de La Fare pelo telefone (051) 3353-4910 e e-mail monica.fare@pucrs.br e com a pesquisadora, mestrande Paula Mrus Maria pelo telefone (054) 99963 6463 e email paula.maria@edu.pucrs.br.

**SIGILO E DA PRIVACIDADE:** As informações dessa pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

**DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:** Os resultados preliminares da pesquisa serão devolvidos aos participantes por meio de seminário a ser realizado no IFRS, Câmpus Restinga, para o qual os participantes serão convidados pela pesquisadora, a data e horário serão previamente informados. Os resultados finais da pesquisa serão divulgados através da confecção de uma dissertação que posteriormente virá a ser publicada, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

**DÚVIDAS:** Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre mudanças que venham a ocorrer na pesquisa e que não constam no TCLE e, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a direção do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@puhrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar desse estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura desse documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar desse estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa

### **DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTIVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios,

para que uma decisão consciente fosse tomada. Este termo será assinado em duas vias, sendo uma entregue ao entrevistado e outra ficará com a pesquisadora.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome legível da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Contato: [paula.maria@edu.puers.br](mailto:paula.maria@edu.puers.br)

Telefone: (54) 99963 6463

**APÊNDICE B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes maiores de 18 anos.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS**

Eu Paula Mrus Maria, responsável pela pesquisa “**Políticas de Atendimento ao Estudante com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Restinga**”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Mónica de la Fare do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**OBJETIVOS:** Esta pesquisa pretende compreender como se configuram as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e quais concepções acerca de deficiência fundamentam as ações dessas políticas no IFRS, Câmpus Restinga, a fim de dar visibilidade às necessidades dos estudantes em seu processo formativo, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo.

**JUSTIFICATIVA:** Acreditamos que essa pesquisa seja importante pela necessidade de aprofundamento dos conhecimentos em relação ao tema, o que possibilitará uma melhor aproximação com a realidade e, conseqüentemente, fornecerá novos subsídios para a intervenção profissional das equipes técnicas inseridas nos ambientes educacionais, bem como para os processos de gestão. Além disso, a pesquisa em questão contribuirá com o aumento do aporte teórico sobre o tema.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** A sua participação na pesquisa será através de uma entrevista, com duração aproximada de 40 minutos, onde você responderá algumas perguntas previamente formuladas pela pesquisadora, as quais estarão relacionadas as suas experiências/vivências com relação ao tema dessa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita para dar seguimento ao procedimento da análise. A coleta de dados ocorrerá em dia e hora previamente agendados pela pesquisadora junto ao sujeito participante da pesquisa. Os dados coletados a partir dessa entrevista servirão para responder ao problema de pesquisa, os quais serão utilizados para elaboração de uma dissertação, que é requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social a ser analisada por banca arguidora.

**LIBERDADE:** Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

**POSSÍVEIS RISCOS E DESCONFORTOS:** Os possíveis riscos tratam-se de cansaço e desconforto ao participar da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora compromete-se em orientá-los e você poderá a qualquer momento, desistir de sua participação sem qualquer prejuízo.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo com a produção de conhecimento teórico em relação ao tema, o que poderá colaborar para qualificar teoricamente o processo de trabalho das instituições, bem como dos profissionais que atuam no contexto do sistema educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia. Ademais, busca-se conhecer como ocorre o atendimento aos estudantes com deficiência nessas instituições, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo. No entanto, você não receberá nenhum benefício direto.

**ESCLARECIMENTOS:** Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo, se assim o desejar, com a orientadora da pesquisa Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica de la Fare pelo telefone (051) 3353-4910 e e-mail monica.fare@puers.br e com a pesquisadora, mestranda Paula Mrus Maria pelo telefone (054) 99963 6463 e email paula.maria@edu.puers.br.

**SIGILO E DA PRIVACIDADE:** As informações dessa pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

**DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:** Os resultados preliminares da pesquisa serão devolvidos aos participantes por meio de seminário a ser realizado no IFRS, Câmpus Restinga, para o qual os participantes serão convidados pela pesquisadora, a data e horário serão previamente informados. Os resultados finais da pesquisa serão divulgados através da confecção de uma dissertação que posteriormente virá a ser publicada, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

**DÚVIDAS:** Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre mudanças que venham a ocorrer na pesquisa e que não constam no TCLE e, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a direção do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucls.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar desse estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura desse documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar desse estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa



**DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente fosse tomada. Este termo será assinado em duas vias, sendo uma entregue ao entrevistado e outra ficará com a pesquisadora.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome legível da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Contato: [paula.maria@edu.pucrs.br](mailto:paula.maria@edu.pucrs.br)

Telefone: (54) 99963 6463

**APÊNDICE C** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Autorização dos pais para participação dos filhos (as) na pesquisa.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO DOS SEUS FILHOS (AS) NA  
PESQUISA**

Eu Paula Mrus Maria, responsável pela pesquisa “**Políticas de Atendimento ao Estudante com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Restinga**”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Mônica de la Fare do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**OBJETIVOS:** Esta pesquisa pretende compreender como se configuram as políticas de atendimento ao estudante com deficiência e quais concepções acerca de deficiência fundamentam as ações dessas políticas no IFRS, Câmpus Restinga, a fim de, dar visibilidade às necessidades dos estudantes em seu processo formativo, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo.

**JUSTIFICATIVA:** Acreditamos que essa pesquisa seja importante pela necessidade de aprofundamento dos conhecimentos em relação ao tema, o que possibilitará uma melhor aproximação com a realidade e, conseqüentemente, fornecerá novos subsídios para a intervenção profissional das equipes técnicas inseridas nos ambientes educacionais, bem como para os processos de gestão. Além disso, a pesquisa em questão contribuirá com o aumento do aporte teórico sobre o tema.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** A participação de seu filho (a) na pesquisa será através de uma entrevista, com duração aproximada de 40 minutos, onde ele (a) responderá algumas perguntas previamente formuladas pela pesquisadora, as quais estarão relacionadas as suas experiências/vivências com relação ao tema dessa pesquisa. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita para dar seguimento ao procedimento da análise. A coleta de dados ocorrerá em dia e hora previamente agendados pela pesquisadora junto ao sujeito participante da pesquisa. Os dados coletados a partir dessa entrevista servirão para responder ao problema de pesquisa, os quais serão utilizados para elaboração de uma dissertação, que é requisito

parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social a ser analisada por banca arguidora.

**LIBERDADE:** A participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa não é obrigatória, e, a qualquer momento, você e ele (a) poderão desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa ou de seu (sua) filho (a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

**POSSÍVEIS RISCOS E DESCONFORTOS:** Os possíveis riscos tratam-se de cansaço e desconforto ao participar da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora compromete-se em orientá-los e você e seu filho (a) poderão a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa sem quaisquer prejuízo.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo com a produção de conhecimento teórico em relação ao tema, o que poderá colaborar para qualificar teoricamente o processo de trabalho das instituições, bem como dos profissionais que atuam no contexto do sistema educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia. Ademais, busca-se conhecer como ocorre o atendimento aos estudantes com deficiência nessas instituições, com vistas a apontar subsídios que possam qualificar esse processo. No entanto, você não receberá nenhum benefício direto.

**ESCLARECIMENTOS:** Você e seu (sua) filho (a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo, se assim o desejar, com a orientadora da pesquisa Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica de La Fare pelo telefone (051) 3353-4910 e e-mail monica.fare@puers.br e com a pesquisadora, mestranda Paula Mrus Maria pelo telefone (054) 99963 6463 e email paula.maria@edu.puers.br.

**SIGILO E DA PRIVACIDADE:** As informações dessa pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a).

**DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:** Os resultados preliminares da pesquisa serão devolvidos aos participantes por meio de seminário a ser realizado no IFRS, Câmpus Restinga, para o qual os participantes serão convidados pela pesquisadora, a data e horário serão previamente informados. Os resultados finais da pesquisa serão divulgados através da confecção de uma dissertação que posteriormente virá a ser publicada, mas você e seu (sua) filho (a) terão a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

**DÚVIDAS:** Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre mudanças que venham a ocorrer na pesquisa e que não constam no TCLE e, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a direção do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em seu (sua) filho (a) participar desse estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura desse documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação de meu/minha filho (a) é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais ele (a) será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em autorizar o meu/minha filho (a) a participar desse estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa

**DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente fosse tomada. Este termo será assinado em duas vias, sendo uma entregue ao entrevistado e outra ficará com a pesquisadora.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome legível da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Contato: [paula.maria@edu.pucrs.br](mailto:paula.maria@edu.pucrs.br)

Telefone: (54) 99963 6463

**APÊNDICE D** - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Para crianças e adolescentes (maiores de 06 anos e menores de 18 anos).

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

**Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Políticas de Atendimento ao Estudante com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Restinga**”, coordenada pela pesquisadora Paula Mrus Maria, telefone para contato (54) 99963 6463.

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como as políticas de atendimento ao estudante com deficiência têm sido desenvolvidas, que conceitos de deficiência estão presentes e como essas têm contribuído com as necessidades dos estudantes no Câmpus Restinga do IFRS.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita no IFRS/câmpus Restinga, onde os estudantes responderão a uma entrevista. Para isso, será usado um gravador. Os possíveis riscos da pesquisa tratam-se de cansaço e desconforto, caso você sinta-se desconfortável pode desistir de participar, pode realizar as perguntas que desejar sobre a pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que serão informados a seguir. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois com essa pesquisa espera-se contribuir com a organização das políticas institucionais para que os estudantes com deficiência tenham suas necessidades atendidas durante seu processo formativo.

A entrevista será realizada durante o período que você já estiver no câmpus para outras atividades, não necessitando vir em outros horários e gerar custos com transporte, por exemplo.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão expostos em um seminário a ser realizado no Câmpus e em um trabalho final do mestrado, mas sem identificar os estudantes que participaram.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“Políticas de Atendimento ao Estudante com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e, que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia desse termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do estudante

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para Servidores do Câmpus Restinga.****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS SERVIDORES DO CÂMPUS  
RESTINGA****Dados de Identificação:**

- a) Código de Identificação:
  - b) Idade:
  - c) Gênero:
  - d) Etnia:
  - e) Cargo/profissão:
  - f) Formação profissional:
  - g) Função (quando for o caso):
- 
1. A partir de sua prática profissional, o que entende por deficiência e necessidades educacionais específicas?
  2. Quais as características desses estudantes? Cite quais os tipos de diferenças, que você já teve experiência.
  3. Quais são as principais necessidades que esses estudantes apresentaram?
  4. Quais medidas, estratégias ou ações são desenvolvidas na instituição para atender essas demandas?
  5. Institucionalmente quem são os principais responsáveis pela gestão e pela assistência do atendimento ao estudante com deficiência?
  6. Comente como se dá este processo, qual o caminho institucional existente de acompanhamento do processo formativo do estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas.
  7. Em sua opinião, em que medida os serviços ofertados e estratégias adotadas, atendem as reais necessidades desses estudantes?
  8. Que ações poderiam ser implantadas para melhor atender esses estudantes?
  9. Quais os principais fatores que contribuem para a inclusão e permanência dos estudantes em seu processo de formação?
  10. Quais as principais dificuldades no processo de inclusão e permanência desses estudantes ou ainda na relação entre servidores e alunos?
  11. Como ocorre a avaliação se o estudante possui deficiência e a decisão por estabelecer acompanhamento a este?
  12. Para você, na prática, as legislações e políticas de inclusão e acessibilidade proporcionam inclusão? Você sente alguma dificuldade quanto a isso? Na instituição, você acredita que elas estejam sendo materializadas?
  13. Quais são os espaços presentes na instituição para discussão e acolhida de demandas dos servidores quanto ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência?
  14. Espaço livre para falar sobre outros aspectos que considere relevante.



**APÊNDICE F** – Roteiro de Entrevista para Estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas do Câmpus Restinga

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS e  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO CÂMPUS RESTINGA**

**Dados de Identificação:**

- a) Código de Identificação:
- b) Idade:
- c) Gênero:
- d) Etnia:
- e) Curso:
- f) Tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica:

1. Fale um pouco sobre como é estudar no Câmpus Restinga.
2. Quais motivos o (a) fizeram estudar nessa instituição?
3. Como foi chegar neste lugar, iniciar seus estudos?
4. Em algum momento, houveram dificuldades em seu processo de formação? Comente.
5. Com relação a sua deficiência e/ou necessidade educacional específica, foi preciso alguma adaptação, utilização de recursos, atendimentos? Comente.
6. Quando necessário, quais são os setores, servidores que você tem como referência? Comente como se dá este caminho.
7. Os serviços ofertados, estratégias adotadas, atendem as suas necessidades?
8. Que ações poderiam ser implantadas para melhor atender os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas?
9. Como você se sente quando necessita de ajuda durante as atividades?
10. Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas encontram durante seu processo formativo?
11. Como você percebe a compreensão das pessoas no Câmpus sobre a pessoa com deficiência ou os estudantes que apresentam alguma diferença?
12. Quais são os espaços existentes dentro e fora do Câmpus para falar sobre o processo do curso, suas necessidades, para pensar e poder dar sugestões sobre a sua formação?
13. Espaço livre para falar sobre outros aspectos que considere relevante.

## APÊNDICE G – Roteiro de Análise Documental

### ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

I. Documentos Institucionais dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (políticas, instruções normativas, etc) que regulamentam e viabilizam o atendimento ao estudante com deficiência.

#### **Fontes a serem pesquisadas:**

- Política de Assistência Estudantil do IFRS;
- Política de Ações Afirmativas do IFRS;
- Instrução Normativa Nº 12 de 21 de dezembro de 2018 que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades específicas do IFRS;
- Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS;
- Regulamento do NAPNE.

#### **Informações a serem coletadas:**

- Informações de identificação da normativa (data, órgão expedidor, natureza da norma);
- Modo como a base legal/documental trata e refere-se à:
  - a) Concepção ou conceito de deficiência e necessidades educacionais específicas, e/ou ainda a caracterização de quem seriam estes sujeitos;
  - b) Concepções de direito à educação, acesso e permanência;
  - c) Princípios, valores e fundamentos gerais norteadores;
  - d) Orientações quanto à operacionalização do atendimento, dos serviços e recursos a serem disponibilizados/ofertados (tipo de atendimento, metodologia, recursos físicos e humanos, processo de trabalho, forma de gestão, fluxos e organogramas institucionais).

## APÊNDICE H – Roteiro de Observação Participante

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CÂMPUS RESTINGA**

- Acessibilidade física, comunicacional, atitudinal e pedagógica.
- Equipamentos especializados para a adequação de materiais didáticos.
- Espaços de atendimento específicos para o estudante com deficiência e necessidades educacionais específicas.
- Predisposição para o relacionamento e atendimento às necessidades e especificidades dos estudantes.

**ANEXO A – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.**



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 9428

Porto Alegre, 20 de agosto de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "(M)Políticas de atendimento ao estudante com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

**ANEXO B** – Carta de autorização do Câmpus Restinga para realização da pesquisa.

Porto Alegre, 19 de Junho de 2019

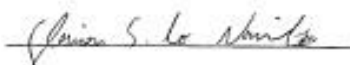
Ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado: "POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL" proposto pelas pesquisadoras PAULA MRUS MARIA E MÔNICA DE LA FARE.

O referido projeto será realizado no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, CÂMPUS RESTINGA e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente.



Nome, cargo e assinatura do responsável  
pelo local de realização da pesquisa

Gelson S. de Nascimento  
Diretor Geral  
IFRS - Câmpus Restinga  
Portaria nº 317/2019

Gelson S. de Nascimento  
Diretor Geral  
IFRS - Câmpus Restinga  
Portaria nº 317/2019