



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES(AS) DE CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES**

**Olinda
2022**

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES(AS) DE CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Maria de Lima

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

Olinda

2022

S729i Souza, Poliana Cavalcante de.
Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores(as) de cursos Técnicos Subsequentes / Poliana Cavalcante de Souza. – Olinda, PE: O autor, 2022.
236 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreza Maria de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação - Inclusão. 2. Inclusão – estudantes com deficiência. 3. Representações Sociais. 3. Formação docente. 4. Formação - Inclusão. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Lima, Andreza Maria de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.9 CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte

Biblioteca Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789



**INSTITUTO FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES(AS) DE CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco, como parte dos requisitos para título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 25 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima -Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- campus
Pesqueira

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- campus
Pesqueira

Profa. Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa– Examinadora externa
Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Educação e Saúde-campus
Cuité



**INSTITUTO FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

MINICURSO:

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco, como parte dos requisitos para título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de Agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima – Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- campus
Pesqueira

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- campus
Pesqueira

Profa. Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa – Examinadora externa
Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Educação e Saúde-campus
Cuité

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que são meus alicerces, fonte de inspiração, força e apoio incondicional, pois sem eles não teria conseguido chegar até esse momento tão sonhado e esperado.

Ao meu filho, Théo Ricardo
Ao meu esposo, Túlio Ricardo
Aos meus pais, Ana Lúcia e Olívio
Ao meu irmão, Lívio Souza
Aos meus sogros, Telma e Ricardo
A todos da minha família
Aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido discernimento, força e paz nos momentos de tempestade, quando tudo parecia ser impossível.

Ao meu filho, Théo Ricardo, minha fonte de inspiração todos os dias, que nasceu durante todo esse processo de pesquisa e me transformou em uma pessoa melhor e mais forte desde a sua chegada.

Aos meus pais, Lúcia e Olívio, meus maiores exemplos de vida e meu porto seguro, por todas as palavras e ações, com dedicação, apoio e carinho.

Ao meu esposo, Túlio Ricardo, meu parceiro de vida, por estar sempre comigo em todos os momentos, deixando tudo mais leve e possível com todo apoio e suporte, sempre com palavras de incentivo, força, carinho e dedicação.

Ao meu irmão, Lívio Souza, por estar sempre comigo e torcendo por mim.

À minha tia Ana e minha prima Carol, por torcer sempre por mim, por todo carinho.

À toda a minha família, meu alicerce em todos os momentos para ter conseguido chegar até esse dia tão esperado.

Aos meus sogros, Telma e Ricardo, por todo apoio e carinho em todos os momentos.

Aos meus amigos, por compreenderem meus momentos de ausência e pelas palavras de incentivo.

À querida professora Dra. Andreza Maria de Lima, pelas orientações preciosas ao longo de todo o processo de pesquisa, sempre regadas de muita aprendizagem, compreensão, paciência, incentivo e carinho.

À turma do ProfEPT 2019.2, por todos os momentos que compartilhamos juntos ao longo dessa jornada com muito carinho e apoio, através dos momentos de cafezinho, dos bolos produzidos pela querida Gida e dos almoços deliciosos, os quais jamais serão esquecidos por mim. Mesmo que a pandemia tenha nos distanciado fisicamente, nossas mentes e corações estiveram um ao lado do outro, de mãos dadas a cada dificuldade e vibrando a cada conquista da turma.

À querida Giselli, carinhosamente chamada de “Gi”, amiga que o mestrado me deu de presente, por todo carinho e apoio.

Ao querido Carlos, carinhosamente chamado por nossa turma de “Carlão”, pela parceria, pelas trocas de conhecimento e pelo carinho.

Aos(as) professores(as) do programa ProfEPT, *campus* Olinda, gratidão pelos saberes construídos sobre a EPT, os quais foram valiosos no meu processo de ensino e aprendizagem, sempre com empatia, carinho, apoio e compreensão.

Ao professor Dr. Kleber e a professora Dra. Kiara por todas as contribuições valiosíssimas que enriqueceram a pesquisa.

À Diretora Geral do *campus* Olinda, Luciana dos Santos Tavares, por todo apoio com muito carinho e presteza nas informações de que precisei durante a pesquisa.

Pensar inclusivamente é aprender a olhar cada pessoa e buscar nela seu valor real, construído nas relações cotidianas, nos seus sonhos e expectativas e nas suas ações concretas no mundo.

(BARTALOTTI, 2006, p.45)

RESUMO

A temática da inclusão da pessoa com deficiência vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência construídas por professores(as) de Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *campus* Olinda. Constituíram-se referenciais teóricos sobre a Educação da pessoa com deficiência e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil autores como: Mazzotta (2011), Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006), Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011) e Ramos (2008, 2014). O referencial é a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em duas etapas com a participação de cinco docentes. Na primeira etapa, utilizamos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e, para a análise, a Nuvem de Palavras. Na segunda, utilizamos a entrevista semiestruturada e, para a análise, a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. O processo de coleta foi realizado por meio de ambientes virtuais devido à pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus. Nossos resultados evidenciaram que as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos(as) professores(as) abrangem (i) a valorização das diferenças, do acesso e da permanência do estudante com deficiência na escola; (ii) barreiras diversas para a sua concretização; e (iii) práticas docentes inclusivas, que envolvem o acompanhamento pedagógico individual, o respeito ao ritmo de aprendizagem, a reflexão e o planejamento flexível. As representações sociais desse grupo demonstram se aproximar do paradigma da educação inclusiva e seus princípios, sendo orientadoras das práticas docentes em sala de aula. No entanto, também evidenciaram distanciamento dos preceitos da inclusão ao revelarem a atuação social dos estudantes com deficiência na EPT numa perspectiva tecnicista. Em atendimento às exigências do mestrado profissional, desenvolvemos, como Produto Educacional, o minicurso “Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica” para docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE, de forma on-line, cujo objetivo foi possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT que contribuam para ressignificar práticas docentes inclusivas. A aplicação do minicurso, que contou com a participação de cinco docentes do IFPE, revelou elementos em relação à inclusão de estudantes com deficiência que se aproximam dos conteúdos representacionais apreendidos na pesquisa. A avaliação da aplicação do minicurso pelos(as) cursistas indicou que a formação docente contribuiu em direção a (re)construção das práticas docentes na EPT para uma educação na perspectiva inclusiva. Este trabalho, além de contribuir com a construção do conhecimento sobre a temática e desenvolver um Produto Educacional que colabora para a formação e prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar, poderá colaborar na construção de políticas públicas educacionais inclusivas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Inclusão de estudantes com deficiência; Representações sociais; Educação Profissional e Tecnológica; Formação docente.

ABSTRACT

The theme of inclusion of persons with disabilities has been discussed in different segments of society. In this research, we analyzed the social representations of inclusion of students with disabilities developed by Subsequent Technical Courses' teachers of the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco* (IFPE) – Campus *Olinda*. The theoretical references about the education of persons with disabilities and the Professional and Technological Education (PTE) in Brazil were constituted by authors such as: Mazzotta (2011), Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006), Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011) e Ramos (2008, 2014). The referential is the Social Representations Theory (SRT), proposed by Serge Moscovici. The research is qualitative and was developed in two stages with the participation of five teachers. In the first stage, we used the Free Association of Words Technique (FAWT) as a collection procedure, and the Word Cloud for the analysis. In the second one, we used the semi-structured interview and the Categorical Thematic Content Analysis Technique for the analysis. The collection process was carried out through virtual environments due to the Covid-19 pandemic, a disease caused by the new Coronavirus. Our results showed that the social representations of the students with disabilities inclusion developed by the teachers involved (i) valorization of differences, access and permanence of the student with disabilities in school; (ii) several barriers to its materialization; and inclusive teaching practices, which involve individual pedagogical tutoring, respect for the students learning pace, reflection, and flexible planning. The social representations of this group show that they are close to the inclusive educational paradigm and its principles, which guide teaching practices in the classroom. However, they also showed distancing from the precepts of inclusion by revealing the social performance of students with disabilities in the EPT from a technicist perspective. In order to meet the requirements of the professional master's degree, we developed as an Educational Product the online mini-course "Inclusion of students with disabilities in Professional and Technological Education" for teachers from the Subsequent Technical Courses of IFPE, whose objective was to enable theoretical and practical reflections about the inclusion of students with disabilities in PTE that contribute to re-signifying inclusive teaching practices. The application of the minicourse, which was attended by five IFPE teachers, revealed elements in relation to the inclusion of students with disabilities that are close to the representational contents learned in the research. The evaluation of the minicourse application by the trainees indicated that the teacher training contributed towards the (re)construction of teaching practices in PTE for an inclusive education. This work contributes to the construction of knowledge on the subject and developing an Educational Product that helps to the training and teaching practice for the inclusion of students with disabilities in everyday school life. In addition, it may contribute to the construction of inclusive educational public policies for Professional and Technological Education.

Keywords: Inclusion of Students with Disabilities; Social Representations; Professional and Technological Education; Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da pesquisa	51
Quadro 2 – Síntese das evocações dos docentes através da TALP	63
Quadro 3 – Cronograma do Minicurso	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CGPE	Coordenação de Gestão de Pessoas do Campus Olinda
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão de Ética de Pesquisa
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
CTIC	Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica
DEN	Direção de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
HD	Disco Rígido
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

	Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

	da Educação Inclusiva
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP	Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
TILS	Tradutor e Intérprete em Libras
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	25
2. 1 Da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência na educação	25
2. 2 Educação especial na perspectiva inclusiva	30
2. 3 A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência: trajetória histórica no brasil	33
3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2014-2020) ..	37
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES	46
5 METODOLOGIA	51
5. 1 O campo empírico de pesquisa e critérios de participação	52
5. 2 Procedimentos de coleta das informações.....	53
5.2.1 Primeira etapa - Estudo exploratório: A Técnica de Associação Livre de Palavras	53
5.2.2 Segunda etapa - Estudo de aprofundamento: Entrevista Semiestruturada.....	54
5. 3 Trabalho de campo.....	55
5. 4 Procedimentos de análise	57
5.4.1 Estudo exploratório: Nuvem de Palavras	58
5.4.2 Estudo de aprofundamento: Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática.....	58
5. 5 Caracterização dos(as) participantes	60
5. 6 Procedimentos éticos da pesquisa.....	61
6 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	63
6.1 Estudo exploratório: o conteúdo geral das representações sociais de inclusão do(a) estudante com deficiência	63
6.2 Estudo de aprofundamento: o conteúdo geral das representações sociais de “inclusão de estudante com deficiência” construídas pelos/as docentes	69
6.2.1 Inclusão de estudantes com deficiência é valorização das diferenças, acesso e permanência na escola	70
6.2.2 A inclusão de estudantes com deficiência possui diversas barreiras	74

6.2.3 Inclusão de estudantes com deficiência envolve prática docente inclusiva	82
7 PRODUTO EDUCACIONAL	87
7.1 Minicurso: justificativa.....	87
7. 2 Minicurso: do planejamento à aplicação.....	88
7.2.1 Planejamento	88
7.2.2 Participantes.....	90
7.2.3 Minicurso: aplicação	92
7.2.3.1 Primeiro encontro: Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso.....	92
7.2.3.2 Módulo I: Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade.....	94
7.2.3.3 Módulo II: Acessibilidade e as Barreiras atitudinais.....	99
7.2.3.4 Módulo III: Práticas sociais à pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva	103
7.2.3.5 Módulo IV: A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência	105
7.2.3.6 Módulo V: Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente	107
7.3 Minicurso: avaliação da aplicação.....	110
7.3.1 O minicurso on-line é flexível com temáticas adequadas e reflexivas.....	111
7.3.2 O minicurso utilizou uma diversificação de estratégias pedagógicas numa relação dinâmica entre teoria-prática	113
7.3.3 O Minicurso favoreceu a prática docente inclusiva	115
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A - Os principais dispositivos legais da trajetória histórica dos direitos da pessoa com deficiência	135
APÊNDICE B - Estado da Arte	136
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
APÊNDICE D - Termo de Compromisso de Utilização de Dados	143
APÊNDICE E - Termo de Compromisso do Pesquisador.....	144
APÊNDICE F - Termo de Anuência para Realização da Pesquisa.....	145
APÊNDICE G - Termo de Consentimento de Utilização de Uso da Voz	146
APÊNDICE H - Técnica de Associação Livre de Palavras	147

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista.....	153
APÊNDICE J - Convite Digital para participação da pesquisa	155
APÊNDICE K - Produto Educacional	156
APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	217
APÊNDICE M- Avaliação do Minicurso	220
APÊNDICE N- Certificado do Minicurso	225
ANEXO A- Publicação de Trabalho nos Anais do Congresso Nacional de Educação	226
ANEXO B- Publicação de Trabalho no formato E-book no Congresso Nacional de Educação	227
ANEXO C- Parecer do CEP	228

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência¹ constitui-se uma temática que vem sendo discutida em diferentes segmentos na sociedade. Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas fora do padrão imposto pela sociedade. A negação e a violação dos direitos humanos a essas pessoas resultaram em práticas de exclusão, segregação, integração, até chegar à concepção atual de inclusão (SASSAKI, 2006). Para Sasaki (2006), uma sociedade inclusiva implica o desenvolvimento de atitudes que respeitem e reconheçam as diferenças individuais e valorize a diversidade humana.

A inclusão consiste em uma prática social de reconhecimento e respeito do outro, como pessoa de direitos e liberdades, independente de necessidades individuais, etnia/raça, gênero, condição socioeconômica e cultural. Nesse sentido, a inclusão social envolve a transformação das relações na sociedade em que todos os cidadãos possam ter seus direitos não somente garantidos, mas efetivados em distintos espaços sociais.

A inclusão, no contexto educacional, vem exigindo a reformulação dos sistemas educacionais, historicamente constituídos numa perspectiva homogeneizadora/padronizada. Isso porque busca o desenvolvimento integral de todos os discentes, pois reconhece e valoriza as diferenças, as identidades e as potencialidades, no intuito de garantir não somente o acesso, mas a permanência e a aprendizagem com equidade de oportunidades no processo educativo (MANTOAN, 2003, 2006).

No cenário de movimento para o reconhecimento e a garantia dos direitos da pessoa com deficiência em diferentes contextos sociais, percebe-se um aparato de dispositivos legais, a nível nacional e internacional², da trajetória de luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência, sendo marcada por avanços e retrocessos.

¹ Em 2007, o termo “Pessoa com Deficiência” foi estabelecido pela ONU através da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo ratificado e promulgado pelo Brasil em 2009, por meio do Decreto nº 6.949/2009, que define, no art. 1º, a pessoa com deficiência como aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p. 3).

² Os principais dispositivos legais, no âmbito internacional e nacional, que marcaram a trajetória histórica dos direitos da pessoa com deficiência na sociedade se encontram disponíveis no Apêndice A.

Nessa construção histórica para a inclusão social, de efetivação dos direitos humanos e do reconhecimento como cidadão(ã), considera-se fundamental a participação social protagonizada pelas pessoas com deficiência na promoção da visibilidade e da identidade, como também na construção da autonomia na sociedade, em busca da garantia e de avanços na luta por direitos. Para Bazante (2012, p. 58), as conquistas e os progressos que vêm sendo alcançados na sociedade se constituem a todo momento como um “[...] espaço de luta na busca de afirmação da pessoa com deficiência na sociedade”.

No Brasil, é a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, que as pessoas com deficiência ganharam maior visibilidade em virtude dos movimentos sociais de luta para garantir e efetivar seus direitos sociais. Com a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como “Constituição Cidadã”, inicia-se um novo panorama na sociedade no combate às formas de discriminação e na defesa do direito à educação de todas as pessoas, inspirado na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, ratificada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, é apenas a partir da década de 1990 que o paradigma da inclusão começa a ser difundido no ambiente escolar, com o intuito de incluir no ensino regular todos os que se encontravam excluídos.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien-Tailândia, da qual originou-se a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos, visando uma sociedade mais humana e justa. Ainda nessa década, em 1994, elaborou-se a Declaração de Salamanca³, na cidade de Salamanca/Espanha, que marca o início das discussões em defesa da inclusão de todos no sistema educacional comum e fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas públicas e educacionais de acordo com o movimento de inclusão social⁴.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Lei nº

³Essa Declaração foi resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, com a representação de 92 governos e 25 organizações internacionais.

⁴Essa declaração trouxe a ampliação da terminologia “necessidades educacionais especiais”, visando incluir não apenas as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas que não estejam conseguindo acessar, permanecer ou participar da escola, como crianças com deficiência, crianças em situação de rua, crianças que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguística, étnica, culturais e marginalizadas (UNESCO, 1994; BUENO, 2008).

9.394 (BRASIL, 1996), destina o Capítulo V para dispor acerca da Educação Especial, compreendendo-a como “modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, Art. 58). O Art. 59 prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades educativas (BRASIL, 1996). Ainda nesse capítulo, a LDBEN faz referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento poderá ocorrer em “[...] classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 2º).

No Brasil, nas décadas iniciais deste século, houve a promulgação de Decretos que coadunam em defesa de uma sociedade e de um sistema educacional inclusivos. O Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001)⁵, por exemplo, preceitua que todos têm os mesmos direitos humanos e previne contra todas as formas de discriminação e diferenciação com base na deficiência para a inclusão na sociedade (BRASIL, 2001).

Ainda em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001). Nessas Diretrizes, o público-alvo da Educação Especial foi ampliado para educandos com necessidades educacionais especiais⁶. No entanto, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) mantém a mesma terminologia, mas redefine e restringe o público-alvo da Educação Especial para o preceituado na LDBEN, e considera estudantes com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter

⁵Esse Decreto foi baseado no que dispõe a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção de Guatemala de 1999. O termo “portadoras” de deficiência referenciado no documento é considerado, na contemporaneidade, inadequado. A deficiência, nessa concepção, é considerada como um detalhe da pessoa, um valor agregado em que a pessoa leva consigo e depois deixar de ter a deficiência (como se portasse um documento de identidade, um guarda-chuva).

⁶No Art. 5º, as Diretrizes esclarecem que esses educandos são aqueles que apresentam: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, sendo compreendidas em dois grupos: a) aquelas vinculadas a uma causa orgânica e b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização; III- altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2001).

restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, p.15). A definição desse público se encontra na perspectiva mais restritiva devido à compreensão da Educação Especial como serviço direcionado apenas para a oferta do AEE (GARCIA; MICHELS, 2011).

Mais recentemente, no cenário de reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência em distintos setores da sociedade, tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Essa Lei amplia e assegura os direitos sociais das pessoas com deficiência de modo que seja efetivada a inclusão social e cidadã. Reafirma a educação como direito da pessoa com deficiência e o caráter inclusivo do sistema educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino, o que inclui a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2015, art. 27). No entanto, em 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual se contrapõe aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência no sentido de uma concepção de educação inclusiva assegurada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência⁷.

Durante a minha trajetória na graduação, no curso de Pedagogia, concluída em 2015 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e, posteriormente, no curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Especial⁸, concluído em 2017, observei o descompasso dos documentos legais com a realidade das instituições de ensino e suas práticas educativas; descompasso também indicado na produção científica de Pereira e Saraiva (2017). Atualmente, na prática profissional como Pedagoga, na qual atuo na promoção de atividades formativas para docentes de cursos de Bacharelado ou Licenciatura, constatei o mesmo descompasso. A observação das práticas educativas e os relatos dos(as) professores(as) durante meu percurso formativo-profissional desvelam sentimentos de aflição, angústia e resistência para a inclusão do estudante com deficiência na instituição de ensino.

No âmbito acadêmico-científico, a Educação Especial está em processo de ressignificação. Durante muito tempo compreendida como dicotômica em relação à

⁷A PNEE retoma uma configuração da Educação Especial segregacionista e integracionista. Em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF), através da decisão do Ministro Dias Tofolli, proferiu uma decisão liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) que suspendeu o referido Decreto. Assim, até o presente momento, essa decisão de suspensão continua válida.

⁸Pesquisa da Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Especial, intitulada “Professor do Atendimento Educacional Especializado: desafios para inclusão escolar”.

educação inclusiva, na atualidade, muitos estudiosos a defende como suporte fundamental para a inclusão no atendimento a diversidade dos educandos no sentido da promoção da aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; PLETSCH; PONTES, 2007; CARVALHO, 2014; BUENO, 2008, MENDES, 2017, REDIG, 2010; CRIPPA; VASCONCELOS, 2020; CAPELLINI; MENDES, 2007).

Nesse sentido, a Educação Especial deve atuar de forma articulada e colaborativa na orientação para o atendimento aos educandos com e sem deficiência. Assim, como defendem Glat *et al.* (2007, p. 345), a atuação da Educação Especial na forma de colaboração e parceria com o ensino comum “[...] não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam”.

Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). A Rede oferece cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2008, 2012). A Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida de maneira Integrada ou Concomitante e Subsequente. (BRASIL, 2004, 2012).

Os Cursos Técnicos Subsequentes são destinados ao educando que concluiu o Ensino Médio. Esses cursos foram constituídos sob a égide profissionalizante de modo tecnicista, com uma formação destinada a atender as demandas do mercado de trabalho (RAMOS, 2014; CIAVATTA, RAMOS, 2011; SAVIANI, 2007). Todavia, no contexto dos IFs, o papel da Educação Profissional e Tecnológica se contrapõe a essa vertente, pois está ancorado em uma concepção em que a educação e o trabalho são considerados indissociáveis para a formação humana integral (RAMOS, 2014). Para Ramos (2014, p.107), nos “[...]cursos subsequentes faz-se necessário restabelecer a relação entre o todo e as partes, entre os conhecimentos do ensino médio e os específicos do processo de produção no contexto da formação técnica”.

No âmbito especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a inclusão das pessoas com deficiência se encontra disposta na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas Diretrizes preceituam, como um de seus princípios, o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando,

entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (Art. 6º, inciso X). Recentemente, porém, houve a publicação da Resolução nº 01 (BRASIL, 2021), que revoga a Resolução nº 6/2012 e dispõe das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Nessas Diretrizes, há supressão do reconhecimento à diversidade de sujeitos⁹.

O ingresso de educandos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica tende a aumentar devido à promulgação da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), ação afirmativa que busca garantir a reserva de 5% das vagas para alunos com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, em substituição à Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que tratava da reserva de vagas apenas para pretos, pardos e indígenas.

Dados obtidos do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2019), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram um crescimento gradual no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, especialmente nos anos de 2014 a 2019, no nível médio na forma Subsequente e Concomitante. Em 2014, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades incluídos era de 84,3%; em 2018, esse percentual aumentou para 92,2% e, em 2019, para 99,5%.

No início do século XXI, a criação da RFEPCT ampliou ações institucionais para garantir não somente o ingresso, mas também a permanência dos estudantes com deficiência nos IFs. Uma dessas ações é o Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Tec Nep), implantado em 2000 na rede federal de ensino profissional visando a promoção de acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência. Esse Programa estabelece o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (SOARES; MELO, 2016).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) apresenta, dentre as Políticas e ações de inclusão contidas no Projeto Pedagógico

⁹Essas Diretrizes vêm sendo criticadas por estudiosos de diferentes áreas da educação, por retomar uma proposta formativa que precariza a formação humana e pela fragmentação da formação técnica e profissional, voltada para o setor produtivo na perspectiva tecnicista.

Institucional (PPI), a Política Institucional de Atendimentos às Pessoas com Deficiência, por meio do fortalecimento das ações de inclusão dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs)¹⁰. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018¹¹ traz um comprometimento com uma educação prática cidadã, inclusiva e sustentável, através da promoção de novas formas de acesso ao estudante e da ampliação do atendimento a pessoas com necessidades específicas.

No âmbito do IFPE, o *campus* Olinda, faz parte da terceira fase de expansão da RFEPCT, com a oferta de dois Cursos Técnicos Subsequentes do Eixo Produção Culturais e Design: Artes Visuais e Computação Gráfica. O *campus* se encontra em processo de estruturação do NAPNE, na execução de ações e políticas para a inclusão do estudante com deficiência na instituição de ensino.

Diante do exposto, nesta pesquisa, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE – *campus* Olinda? Assim, temos como objetivo geral **analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência construídas por professores de Cursos Técnicos Subsequentes do referido *campus*.**

Tomamos, como referencial, a Teoria das Representações Sociais (TRS), por Serge Moscovici. As representações sociais são construídas pelos sujeitos através da interação com o mundo e o outro. Para Jodelet (2001, p. 8), a representação social é “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, a “representação social do professor, ou de qualquer outro sujeito, resulta da história de vida que este tem no meio social, na sua formação familiar, escolar, religiosa, entre outras” (DIAS; SANTOS, 2015, p.174).

A TRS, no âmbito da educação, fornece subsídios para compreender e identificar os conhecimentos, valores e crenças que são construídos por um grupo

¹⁰Esse núcleo foi implantado, no *campus* Recife, em 2014, com a nomenclatura de Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) (RESOLUÇÃO IFPE/CS Nº 82, 2014), e, posteriormente, em 2016, teve seu nome alterado para Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE) (RESOLUÇÃO IFPE/CS Nº 10, 2016). A mudança da nomenclatura tem relação com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão.

¹¹ O PDI 2014-2018 ainda se encontra vigente na instituição de ensino, devido ao fato de o PDI 2022-2026 está em processo de elaboração, através de consulta pública promovida de fevereiro a março de 2022.

acerca de determinado objeto, auxilia na ascensão de mudanças e na construção de novos saberes (NOVAES, 2010). A Teoria também possibilita entender a prática docente em sala de aula a partir dos saberes que são construídos e compartilhados pelo grupo social nas relações cotidianas, por meio das comunicações interpessoais, durante a trajetória formativa e na atuação da docência, de modo a orientar e a justificar as ações educativas.

Destacamos que, no Mestrado Profissional, na Área de Ensino, exige-se o desenvolvimento e a aplicação de um Produto Educacional, o qual consiste no desenvolvimento e na aplicação, como resultado da pesquisa, de um artefato no contexto educacional.

Assim, em consonância com nosso objetivo geral e a especificidade do Mestrado Profissional, delimitamos, como objetivos específicos:

- 1) Identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência, construídas pelos docentes;
- 2) Compreender como as representações sociais orientam as práticas dos docentes;
- 3) Desenvolver, como Produto Educacional, um minicurso para docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência, a partir dos elementos representacionais apreendidos.

No Estado da Arte desenvolvido sobre a Inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais (2014-2020), foi constatado que somente um estudo esteve direcionado para os Cursos Técnicos Subsequentes. Além disso, identificou-se apenas uma pesquisa que utilizou a TRS. Nesse sentido, a presente pesquisa poderá contribuir para a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas no campo da Educação, especificamente para a Educação Profissional e Educação Especial.

Além disso, poderá contribuir para a formação de professores(as) da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo de Cursos Técnicos Subsequentes, com o desenvolvimento e a aplicação de um Produto Educacional (Minicurso), favorecendo a construção e o compartilhamento de novas representações sociais e de práticas, como também poderá auxiliar no desenvolvimento de um trabalho colaborativo em prol de uma educação para todos.

Este estudo encontra-se organizado em oito capítulos, sendo o primeiro este capítulo introdutório.

No segundo capítulo, discutimos sobre a Educação da Pessoa com Deficiência e a Educação Profissional e Tecnológica.

No terceiro capítulo, apresentamos a produção do conhecimento na Pós-Graduação brasileira sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Institutos Federais, no período 2014-2020.

No quarto capítulo, abordamos a categoria teórica representações sociais, abordando sobre sua definição e funções.

No quinto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa: a abordagem de pesquisa e suas etapas, assim como os procedimentos de coleta, os participantes e o campo empírico.

No sexto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa.

No sétimo capítulo, apresentamos o desenvolvimento e a aplicação do Produto Educacional.

Por fim, no oitavo capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O presente capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, abordamos a inclusão da pessoa com deficiência na educação. No segundo, discutimos a configuração da Educação Especial, na ressignificação dessa área na perspectiva inclusiva. No terceiro, tratamos dos aspectos históricos da Educação Profissional e Tecnológica e da pessoa com deficiência no Brasil.

2. 1 Da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência na educação

As imagens histórico-sociais¹² construídas acerca da deficiência retomam atitudes sociais, em relação às pessoas com deficiência¹³, de eliminação, abandono, segregação e de tratamento médico-hospitalar dos ambientes sociais (ALVES, 2016). Neste contexto, as conotações estabelecidas em torno da diferença podem ser compreendidas como um desvio aos padrões socialmente estabelecidos, reforçando e perpetuando os estigmas em relação às pessoas com deficiência, colocando-as em posição depreciativa e de rejeição. Assim, os estigmas construídos ao longo do processo histórico podem diferir na sociedade de acordo com o contexto social.

Segundo Goffman (2004), o estigma consiste em uma marca/atributo/característica depreciativa, fazendo com que o indivíduo ou grupo social seja enquadrado em uma categoria desacreditada, sendo considerado inabilitado para a aceitação social plena. Ainda de acordo com o autor, o estigma é tido como a discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. A Identidade social virtual é considerada como a desejada em relação ao sujeito. Já a

¹²Dentre essas imagens, destacamos: “sub-humanos”, “castigados por Deus”, “doentes”, “inválidos” e “incapazes”.

¹³Até chegar a essa terminologia, diversos termos e expressões foram utilizados para se referir às pessoas com deficiência, como: excepcionais, portadores de deficiência, pessoas com necessidades educativas especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 1999). A primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), por exemplo, utilizou o termo “excepcionais”, e esteve pautada na integração dos estudantes no sistema regular de ensino “dentro do possível” e na manutenção do sistema Especial de Educação (MAZZOTTA, 2011). Já a Lei nº 5.692/ 1971 (BRASIL, 1971), que modificou a LDBEN de 1961, reforça a permanência das classes e instituições especiais numa perspectiva clínica/ terapêutica, mas não utiliza a referida terminologia; utiliza, de forma genérica, o termo “deficiências” em um artigo.

Identidade social real é aquela que o indivíduo apresenta em função de algum atributo que o diferencia, como a deficiência. Assim, “[...]um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 2004, p. 7).

No que se refere ao âmbito educacional, a perpetuação dos estigmas construídos no meio social em relação às pessoas com deficiência reverbera um mecanismo social excludente e segregador. No Brasil, no contexto educacional, o atendimento às pessoas com deficiência surgiu no período imperial e tinha caráter assistencialista ¹⁴, com o surgimento das primeiras instituições educacionais Brasileiras de Educação Especial. À medida em que houve o avanço da Medicina, por volta da década de 1960, a deficiência foi considerada uma doença que necessitava da promoção de serviços médicos para solucioná-la. Nesse contexto, foram criados centros de habilitação e reabilitação, escolas especiais e clubes especiais para atender essas pessoas numa perspectiva assistencialista.

Nesse período, a deficiência era compreendida como um problema da pessoa, na condição de anormalidade, a qual apresenta um desvio do padrão estabelecido na sociedade. Nesta compreensão, que encara a “[...] deficiência como doença, ou como defeito, as diferenças que este indivíduo apresenta, em relação a um padrão considerado normal, são avaliadas como sintomas que precisam ser tratados para que sejam superados” (SASSAKI, 2006, p. 19). Nessa condição, constrói-se um estigma que coloca o sujeito numa posição de inferioridade, pois este não corresponde às condições sociais estabelecidas (PIMENTEL; SANTANA; RIBEIRO, 2013). Assim, o atendimento educacional do aluno com deficiência era realizado nas escolas especiais com um enfoque médico e terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005).

A partir da década de 1970, houve uma mudança de visão da deficiência do modelo médico para o social. As pessoas com deficiência passaram a ser percebidas como indivíduos, sendo compreendidas como resultado da relação social entre o sujeito e os meios sociais que dificultam ou impedem sua participação e seu desenvolvimento na sociedade (GLAT; FERNANDES, 2005, GLAT; BLANCO, 2007;

¹⁴Tivemos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente nominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

ROSA, 2016).

Assim, surge a abordagem da normalização e da integração. Sasaki (2006) esclarece que a normalização significou a criação de ambientes parecidos com os que dispunham as pessoas sem deficiência. No modelo de normalização, há um “[...] estereótipo social em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias” (CARVALHO, 2014, p. 54). Nesse período, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação, primeiro órgão da política de educação especial, “responsável pela gerência da educação especial, que impulsionou ações educacionais voltadas as pessoas com deficiência e com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais” (BRASIL, 2008, p. 7).

O avanço dos estudos na área pedagógica e psicológica fez surgir a possibilidade de a pessoa com deficiência aprender na escola regular. Nesse contexto, apresenta-se o modelo integracionista, que teve impulso por volta da década de 1980, em que os direitos das pessoas com deficiência¹⁵ começam a ser debatidos. Com a democratização da educação, as pessoas com deficiência passaram a ingressar na escola regular. Entretanto, essa inserção ocorria de forma unilateral, pois era necessário que as pessoas com deficiência fossem capazes de superar as barreiras existentes, visto que não haveria a modificação total do ambiente escolar para atender às especificidades do educando no processo de ensino e aprendizagem (SASSAKI, 2006; BARTALOTTI, 2006; GALT, PLETCH; SOUZA, 2007).

A partir da década de 1990, com a redemocratização do país, o movimento de inclusão social começa a se fortalecer. Os sistemas de ensino precisaram se reorganizar para incluir os indivíduos. Sasaki (2006, p. 17) apresenta princípios que devem nortear uma sociedade na perspectiva inclusiva, os quais são: 1) Celebração das diferenças; 2) Direito de pertencer; 3) Valorização da diversidade humana; 4) Solidariedade humanitária; 5) Igual importância das minorias; e 6) Cidadania com qualidade de vida. Bartalotti (2006, p. 23) afirma que “[...] a base do paradigma inclusivista é, portanto, a crença na sociedade para todos; não cabe somente indivíduos com deficiência se integrar à sociedade; é preciso que ela também se

¹⁵Nessa década, utilizava-se a expressão “portadores de deficiência”, que se encontra de certa forma baseada no modelo médico, pois sugere que as pessoas com deficiência portam a deficiência e que em qualquer momento podem descartar essa necessidade específica. Todavia, a pessoa com deficiência não deixa de “portar” essa condição, sendo esse considerado um termo inadequado.

transforme para acolher todos os seus cidadãos”. Para Mantoan (2003, 2006), o sentido do vocábulo “inserção”, entre a inclusão e a integração, é considerado distinto, com bases teórico-metodológicas diferentes.

O paradigma da inclusão tem como proposta uma educação voltada para todos os sujeitos, que considere e respeite a diversidade e as necessidades dos educandos, independentemente dos aspectos sociais, econômicos e culturais (RODRIGUES, 2006; MANTOAN, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999; UNESCO, 1994). Para Pimentel (2012, p. 140), a inclusão escolar

Requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Nessa perspectiva, a inserção da pessoa com deficiência na escola no sentido inclusivo perpassa o conhecimento e a valorização das singularidades do estudante, respeitando as suas potencialidades e necessidades, propiciando meios de garantir o acesso, a participação e a permanência para uma aprendizagem qualitativa e promovendo um ensino participativo, acolhedor e solidário (MANTOAN, 2003, 2006). Na busca de atender às necessidades individuais dos estudantes, seja nas diferenças linguísticas, sociais, culturais e pessoais, faz-se necessária não somente a mudança na concepção de educação e na prática pedagógica, mas a transformação da cultura escolar e da sociedade (CRIPPA; VASCONCELOS, 2020; GLAT; PLETSCH; SOUZA, 2007). Nesse sentido, o ensino inclusivo implica avaliar e redesenhar sua estrutura, seu projeto político-pedagógico, suas metodologias e práticas avaliativas.

O ensejo de uma escola verdadeiramente inclusiva não ocorre de forma aligeirada, visto que se trata de uma construção permanente e contínua, e perpassa a necessidade de transcender as diferentes barreiras sociais para garantir a acessibilidade de todos os educandos, sem exceção, para a ressignificação de concepções, atitudes e práticas sociais de deficiência (BAZANTE, 2012).

Entre os obstáculos que dificultam a participação e o reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade, tem-se as barreiras atitudinais, compreendidas como barreiras sociais que foram constituídas ao longo do processo histórico, as quais envolvem o processo de pensamento, ações, comportamentos e omissões relativas

aos grupos sociais menos favorecidos, prejudicando a participação social (LIMA; TAVARES, 2007).

As barreiras atitudinais reforçam e ampliam os estigmas e as ações de marginalização e preconceitos, construídos socialmente pelos grupos e perpetuados ao longo do tempo. No ambiente educacional, diferentes barreiras atitudinais podem se apresentar no cotidiano, mesmo que de forma não intencional, contribuindo para a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência.

Para a identificação das barreiras atitudinais, Lima e Tavares (2008) resgatam e ampliam a *Taxinomia das Barreiras Atitudinais*, através da discussão proposta por Lima (2000), no que diz respeito à Taxinomia. Segundo os autores, essas barreiras atitudinais podem ser manifestadas em diferentes formas: *medo* – receio de falar ou agir de modo errôneo em relação a alguém com deficiência; *rejeição* – manifestação de recusa em interagir com a pessoa com deficiência; *inferioridade* – descrença na capacidade da pessoa com deficiência e comparação com outras pessoas com ou sem deficiência; *propagação* – suposição do indivíduo em acreditar que ter uma deficiência está atrelada a outra deficiência; *estereótipo* – construção generalizada de representação positiva ou negativa das pessoas com a mesma deficiência; *particularização* – separação das pessoas em função da deficiência; e *compensação* – favorecimento e minimização de ações em razão da deficiência.

Assim, a proposta de educação inclusiva exige uma mudança na cultura escolar para uma formação humana, cidadã, democrática e reflexiva, com a eliminação de atitudes discriminatórias e preconceituosas, devendo considerar a diversidade humana e a ampliação das oportunidades na promoção de uma educação de qualidade para todos como direito fundamental (MANTOAN, 2006). Nesse processo de inclusão escolar, é fundamental a participação, o engajamento e a colaboração da comunidade escolar: gestores, alunos, professores, profissionais da educação, funcionários e pais.

A inclusão na educação não acontece como de uma hora para outra, pois é um processo que envolve a reconstrução da cultura escolar e suas representações sociais, implicando a reflexão sobre o currículo e sua reestruturação, bem como do projeto político pedagógico, das práticas pedagógicas e das estratégias de ensino e aprendizagem, de modo progressivo, dinâmico e contínuo (MANTOAN, 2003, 2006; CARVALHO, 2019; MARTINS, 2011).

Para Mantoan (2006, p. 36), “[...] incluir é necessário, primordialmente, para

melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras”. De acordo com a autora, o processo de reconstrução educacional é um plano ambicioso, mas possível de se realizar. (MANTOAN, 2021). A autora retrata que esse projeto de escola para todos envolve um ambiente educacional em que a deficiência passa a ser percebida não como foco para as limitações físicas, cognitivas e sensoriais, mas para o desenvolvimento do educando e a construção dos saberes em que as singularidades e a liberdade de se fazer na diferença sejam respeitadas.

2. 2 Educação especial na perspectiva inclusiva

Na literatura, estudiosos da área da Educação Especial apontam que, com o paradigma da Educação Inclusiva, houve a necessidade de repensar a atuação dessa área, constituída sob a égide do serviço de apoio em classes especiais ou em instituições específicas, de modo segregador e paralelo ao ensino regular. Assim, o papel da Educação Especial começa a ser ressignificado. Um espaço especializado e segregador não constitui a forma de trabalho mais adequada para que ocorram os processos de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência, e sim a sala de aula, local em que o estudante passa maior tempo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Glat e Pletsch (2007) e Carvalho (2014) afirmam que a Educação Especial não deve ser mais concebida como um espaço de segregação, mas na disposição do arcabouço teórico e prático através das metodologias, recursos, estratégias pedagógicas e saberes dessa especialidade que deverá ser utilizada em conjunto com o ensino regular de forma colaborativa, em que a troca de experiências deverá ser requisito para atender à diversidade de estudantes com ou sem deficiência.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva requer o envolvimento e a colaboração de todos que fazem parte da equipe escolar na compreensão das demandas solicitadas pelos estudantes, respeitando seus ritmos e diferentes formas de aprendizado. Assim, os educandos não devem ser de responsabilidade apenas do professor do ensino comum ou da Educação Especial, mas deve ser de responsabilidade de todos. Dentre esses atores, destacamos o professor, do ensino regular ou especialista, cujas práticas educativas devem ser colaborativas no planejamento, na instrução, na avaliação, nas estratégias de ensino, no uso da

tecnologia assistiva¹⁶ e nas atividades avaliativas (CAPELLINI; MENDES, 2007).

A proposta do ensino colaborativo ou coensino começou a ser implementada por volta da década de 80, nos Estados Unidos, e tem sido implementada com resultados positivos em alguns países da Europa, como Suíça, Portugal, Bélgica e Holanda (SOUSA; PINTO; FANTACINI, 2018). No Brasil, teve início em 2005, na Universidade Federal de São Carlos, através de algumas disciplinas ministradas na graduação e pós-graduação. De acordo com Zerbato e Oliveira (2018), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), o modelo de ensino colaborativo já vem acontecendo com o professor da educação especial e das disciplinas do tronco comum, possibilitando uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O ensino colaborativo se configura como um dos tipos de serviços de apoio à inclusão escolar, entre os serviços da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), itinerante, entre outros. Assim, o trabalho colaborativo não deve ocorrer em ambientes separados, mas na parceria entre o professor da Educação Especial e o do ensino regular. Nessa proposta de trabalho, não há hierarquia entre esses profissionais, pois os conhecimentos de cada um devem ser valorizados (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 35),

o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial. Esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo.

Assim, esses profissionais devem dividir a responsabilidade no planejamento, na execução e na avaliação não somente dos estudantes com deficiência, mas de todos os educandos. A troca de experiências e conhecimentos entre esses profissionais é essencial para o aprendizado do estudante (CAPELLINI, 2019). Nesse sentido, essa forma de trabalho de maneira colaborativa entre o professor especializado em Educação Especial e o professor do ensino comum é favorável aos

¹⁶De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas, a **Tecnologia Assistiva** é definida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.9).

processos de aprendizagem de todos os estudantes.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) destacam distintas propostas de ensino colaborativo. Afirmam que depende da definição dos papéis e das responsabilidades entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, bem como de um processo de adaptação e de ultrapassagem de desafios. As propostas de ensino colaborativo são as seguintes: um ensina, outro observa - um professor tem um papel de protagonista/principal e outro atuando como auxiliar; um professor, um assistente - um docente como líder e outro como apoio aos estudantes; ensino paralelo - cada docente é responsável com um grupo de estudante; ensino alternativo - um professor ministra conteúdos gerais para um grupo maior da sala, enquanto o outro ensina para um pequeno grupo e equipe de ensino - ambos professores se responsabilizam por ministrar a aula em parceria (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

O ensino colaborativo não ocorre de uma hora para outra, mas exige tempo e apoio tanto da gestão da instituição, quanto dos professores do ensino comum e da Educação Especial, pois deve existir confiança, comunicação em grupo, flexibilidade, resolução de conflitos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, suporte da gestão escolar e formação continuada (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 37), o ensino colaborativo pressupõe mudanças na organização escolar, como:

- Contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns;
- Formação de equipes de consultoria colaborativa, contado com a atuação de equipes multidisciplinares na escola comum;
- Inserção de recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula;
- Formação continuada e em serviço a toda a equipe escolar- diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum e da Educação Especial, funcionários e pais para a construção da cultura colaborativa na instituição;
- Momentos de reflexão e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos.

Assim, a efetivação de uma cultura colaborativa exige modificações no contexto escolar para que a inclusão aconteça. A prática colaborativa possibilita aos professores a troca de conhecimentos e experiências, com a finalidade de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem para os discentes com deficiência através da atuação conjunta no planejamento e na execução de práticas, recursos, estratégias pedagógicas e no processo avaliativo, para auxiliar e favorecer a construção do

conhecimento na perspectiva inclusiva (SOUSA; PINTO; FANTACINI, 2018).

2. 3 A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência: trajetória histórica no brasil

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil se configurou de forma dualista e assistencialista: uma educação voltada para as classes proprietárias, centrada nas atividades intelectuais; e uma educação para as classes não proprietárias, centrada no exercício das funções de produção manuais e manufatureiras realizadas no próprio trabalho (SAVIANI, 2007). A educação destinada à pessoa com deficiência por meio da educação profissional não divergiu dessa dualidade. Esteve marcada nesta perspectiva assistencialista para a profissionalização, que legitimou estigmas e discriminações que reforçam no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, pois restringe a educação aos trabalhos manuais (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Trabalho e educação são atividades intrínsecas à constituição do homem, pois “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 155). No Brasil, a origem da Educação Profissional remete ao século XIX, especificamente no período do governo de Dom João VI, em 1809, quando foram constituídos os Colégios de Fábricas destinado a ensinar ofícios e as primeiras letras, com um viés mais assistencialista no ensinamento de trabalhos manuais e artesanais aos sujeitos que estavam à margem da sociedade, como os “órfãos e desvalidos da sorte” (GOMES, 2013, p. 72).

Com o processo de industrialização e a introdução da maquinaria para atender às necessidades do processo de produção, estabeleceram-se os cursos profissionais, em que o sistema de ensino passou a ter escolas de formação geral destinada aos intelectuais que exigiam uma qualificação específica, e as escolas profissionais para trabalhadores, as quais se detiveram às atividades ligadas à produção, com a execução de tarefas mais operacionais (SAVIANI, 2007). De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), esse dualismo educacional é gerado pela “[...] reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”.

De acordo com Mazzotta (2011), de 1854 até 1956, a institucionalização da

Educação Profissional para as pessoas com deficiência configurou-se de forma mais particular e isolada, com atuação mínima do Estado. As primeiras instituições educacionais de caráter profissionalizante foram: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente nominado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Nessas instituições, ofertavam-se trabalhos manuais para as pessoas com deficiência, através das oficinas de “[...] tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pauta e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Assim, a iniciativa de ensino profissionalizante legitima no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, restringindo-se às atividades manuais em lugar das intelectuais. Como afirma Passerino e Pereira (2014, p. 833),

Ainda que atividades informais sempre tenham feito parte do universo das pessoas com deficiência, o artesanato, a venda de pequenos produtos, entre outros, foram fazeres que ajudaram a manter o estigma da incapacidade produtiva formal desses sujeitos.

O século XX foi marcado pela organização da Educação Profissional, com a preparação de trabalhadores para o exercício profissional. Em 1909, a efetivação do ensino profissional ocorreu no governo do presidente Nilo Peçanha, através da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto Nº 7.566 de 1909 (BRASIL, 1909), com a oferta do ensino profissional primário de forma gratuita. Os ofícios de qualificação profissional oferecidos por essas escolas eram de marcenaria, carpintaria e sapataria, sendo destinados às camadas menos favorecidas, para que pudesse atender à demanda do sistema produtivo da agricultura e da indústria (GOMES, 2013). Nesse período, a preferência era educar pelo trabalho “órfãos, pobres e desfavorecidos de fortuna”¹⁷, porém, os órfãos com algum comprometimento para a realização do trabalho manual não eram admitidos nessas escolas.

Na década de 1940, com a expansão do processo de industrialização e a exigência de mão de obra qualificada para preencher os setores de produção exigidos, o Estado passa a direcionar o olhar para o ensino profissional, através da Reforma Capanema, que trouxe uma organização profissional em nível técnico em três áreas

¹⁷Terminologias utilizada no Decreto n. 7.566/1909 (BRASIL, 1909, Art. 6º), que cria as Escolas de Aprendizes Artífices.

da economia, além da criação das escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Assim, a necessidade de qualificação profissional para acompanhar o desenvolvimento industrial e tecnológico impactou o caráter predominantemente tecnicista e economicista que defendia o capital humano para essa educação, deixando uma lacuna na formação do indivíduo de maneira omnilateral (RAMOS, 2014).

A partir do final da década de 1950 até 1970, percebem-se referências à educação das pessoas com deficiência na LDBEN nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971)¹⁸, bem como a criação do Centro Nacional de Educação Especial CENESP (BRASIL, 1973). No entanto, durante esse período, a concepção de educação para essas pessoas esteve direcionada ao princípio da integração, colocando o indivíduo como responsável por superar as barreiras apresentadas nesse meio (SASSAKI, 2006), como também houve um reforço às classes e instituições especiais¹⁹, permeando esse paradigma também na Educação Profissional.

No final da década de 1980 e no início dos anos 1990, período de redemocratização do país, marcado pelo debate e pela tentativa de superação da dualidade estrutural instaurada na história da Educação Profissional e da dicotomia entre a formação geral e profissional para corresponder às necessidades do mercado de produção, defendeu-se uma formação profissional voltada para uma concepção de formação humana integral, comprometida com a prática social, com a integração das distintas dimensões da vida na formação do sujeito, para a compreensão da realidade e intervenção nela. Nesse sentido, a concepção formativa que vem sendo construída na Educação Profissional considera que os conhecimentos dos fundamentos e da prática social estão articulados no processo formativo, na indissociabilidade entre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como defende Ramos (2014, p. 91)

a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas

¹⁸ Reiteramos, no entanto, que “excepcionais” e “deficiências” foram terminologias utilizadas na LDBEN 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), respectivamente, para se referir as pessoas com deficiência.

¹⁹ As instituições especializadas foram estabelecimentos constituídos para a oferta de serviços direcionados a atender uma deficiência específica. As classes especiais foram espaços educacionais implantados no sistema regular de ensino a partir da década de 70 que se configuraram de forma segregacionista do ensino regular para o atendimento educacional das pessoas com deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005).

sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Assim, o trabalho é considerado um princípio educativo na formação do ser humano. O trabalho encontra-se na base da formação e do desenvolvimento humano, e, por meio da unidade entre ciência e cultura, é ressignificado. Dessa forma, considera-se que as pessoas são protagonistas não somente da construção da sua história, mas também da sociedade. (RAMOS, 2014). Acerca do trabalho como princípio educativo, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) esclarecem que:

[...] visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

O trabalho e a educação, no sentido ontológico, consistem em atividades que estão associadas à constituição do sujeito e são específicas da natureza humana. O que diferencia o homem dos outros animais é a capacidade do primeiro de agir e transformar a natureza para atender às necessidades humanas, isto é, o trabalho. Nos fundamentos históricos, esse processo de formação do homem modifica-se ao longo do tempo e se encontra-se associado ao modo de produção (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2008). Para Saviani (1994), a educação é considerada atributo integrante da formação do homem, estabelecida como categoria de trabalho não material, em que o ato de produção e o consumo são indissociáveis.

Desse modo, podemos dizer que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como pessoa de direitos, liberdades e potencialidades para participar, desenvolver e aprender no meio escolar (MANTOAN, 2003, 2006; CARVALHO, 2019). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e na atuação social de forma autônoma e consciente.

No próximo capítulo, apresentaremos a produção de conhecimento na Pós-Graduação brasileira sobre inclusão de estudantes com deficiência nos IFs.

3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2014-2020)²⁰

Neste capítulo, apresentamos a produção do conhecimento sobre o objeto na Pós-Graduação brasileira. Estudos desse tipo, chamados de Estado da Arte, possibilitam conhecer o que está sendo produzido em uma determinada área de conhecimento acerca de um determinado tema. Para Frigotto (2018), essa sistematização das produções do conhecimento é fundamental na construção da pesquisa, pois possibilita conhecer lacunas e inovações sobre o objeto de estudo.

Para esta pesquisa da produção de conhecimento, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando as produções de 2014 a 2019²¹; e o Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)²², considerando os anos de 2019 e 2020, em virtude de ser um Programa de Pós-Graduação novo e com produções recentes.

Para a busca na CAPES, utilizamos, como descritores, conjuntamente, “inclusão de estudantes com deficiência” e “institutos federais”, separados pelo elemento de concatenação “and”, indicado pelo Banco da CAPES. Já para o Observatório do ProfEPT, utilizamos o termo “inclusão”. Nos dois bancos de dados, selecionamos os estudos a partir do título e do resumo. Os trabalhos, quando localizados e disponíveis, foram lidos na íntegra. A escolha pela utilização de descritores distintos na CAPES e no Observatório do ProfEPT decorre da necessidade de uma maior aplicação restritiva na primeira base, em virtude da amplitude de público e contextos educacionais de produções científicas em relação à inclusão. Já para a segunda base, não houve restrição do termo “inclusão” pois a disponibilização dos trabalhos no observatório ocorreu a partir de 2019.

Para análise dos trabalhos, tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (1977). Essa técnica auxilia na descrição, compreensão e interpretação do material coletado na pesquisa. O processo

²⁰Um recorte deste trabalho foi publicado nos anais do VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado em 2020 (ANEXO A). No ano seguinte, foi publicada a versão completa do trabalho em E-book do VII CONEDU, realizado em 2021 (ANEXO B).

²¹No Banco da CAPES estavam disponíveis as produções científicas até 2019.

²²O Observatório do ProfEPT foi idealizado em 2018 e teve disponibilizada a sua primeira versão em 2019, havendo a disponibilização das produções do ProfEPT também em 2019.

de análise possibilita uma categorização dos dados a partir dos critérios definidos. Buscamos identificar em cada produção os seguintes aspectos: objetivos, referenciais teóricos, percurso metodológico (campo empírico, participantes da pesquisa instrumentos de coleta e análise) e principais resultados. Nesse processo, as informações das produções foram conservadas.

Foram localizados, na plataforma da CAPES, 16 trabalhos sobre inclusão de pessoas com deficiência nos IFs; e, no Observatório do ProfEPT, sete produções. Das produções da CAPES, não realizamos a leitura de duas pesquisas, resultando em 14 trabalhos, devido a indisponibilidade dessas pesquisas na plataforma. Os trabalhos lidos nas duas bases formaram um total de 21 pesquisas (APÊNDICE B).

Os trabalhos foram organizados em duas categorias temáticas, conforme mostra a tabela 1:

Tabela 1- Categorias temáticas

Categorias Temáticas	Frequência	%
Educação Inclusiva: visões e/ou práticas de atores escolares	11	52,3
Educação Inclusiva: ações institucionais de Institutos Federais	10	47,6
TOTAL	21	100,0

Fonte: a autora (2022)

A primeira categoria, “*Educação Inclusiva: visões²³ e/ou práticas de atores escolares*”, reúne estudos que abordaram o processo de inclusão no âmbito dos IFs a partir de visões e/ou práticas de atores escolares ligados à gestão institucional, à docência do ensino regular, ao profissional da Educação Especial e/ou ao grupo discente com deficiência²⁴; e a segunda categoria, “*Educação Inclusiva: ações institucionais de Institutos Federais*”, reúne trabalhos que focalizaram ações institucionais de acesso e permanência nos IFs.

Na primeira categoria, “*Educação Inclusiva: visões e/ou práticas de atores*

²⁴O termo “visões” é utilizado aqui no sentido generalista, buscando representar termos como “concepções” e “sentidos” que apareceram nos trabalhos.

²⁵ Destacamos que dez desses trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-graduação de natureza acadêmica e três em Programas de caráter profissional – o que, certamente, se deve ao fato de a implementação desses Programas ser recente.

escolares”, localizamos os trabalhos de Souza (2020), Pereira (2020); Menezes (2020); Andrade (2019); Freitas (2019); Silva, P. (2018); Silva, C., (2018); Medeiros (2017); Arenega (2016); Costa (2016) e Santos (2014).

No que se refere aos objetivos das pesquisas, duas produções tiveram como objeto central a inclusão de estudantes com deficiência visual nos IFs (SILVA, P., 2018; SILVA, C.,2018). Os objetivos foram: analisar como ocorre a participação de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem que envolvem o ensino da matemática no curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão(IFMA) - *campus* São Luís Monte Castelo (SILVA, P., 2018); e compreender como se organizou o processo de inclusão de dois estudantes com deficiência visual, um com cegueira e outro com baixa visão, ambos egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará(IFCE) – *campus* Crato (SILVA, C.,2018).

Outros três estudos focalizaram estudantes surdos nos IFs (PEREIRA,2020; MENEZES, 2020; FREITAS, 2019). A primeira pesquisa buscou analisar como a atuação conjunta dos docentes e dos tradutores e intérpretes de Libras (TILS) pode proporcionar ao aluno surdo uma educação inclusiva na realidade da Educação Profissional e Tecnológica (PEREIRA, 2020). A segunda, objetivou elaborar um produto educacional voltado à formação dos professores que atuam com os estudantes surdos na sua rotina educacional (MENEZES,2020). A terceira buscou compreender o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - *campus* Manaus Centro (FREITAS, 2019).

Outras pesquisas tiveram os seguintes objetivos: construir uma proposta didático-pedagógica de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir das concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky, para aluno com Transtorno do Espectro Autista do curso médio integrado em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), *campus* São Cristóvão (SOUZA, 2020); analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no *campus* Boituva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), sob o foco das práticas pedagógicas inclusivas (ANDRADE, 2019); analisar o fazer pedagógico dos professores especialistas da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFF) (MEDEIROS, 2017).

Ainda em relação aos objetivos, as demais produções buscaram investigar as simbolizações de professores de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) acerca da educação de pessoas com deficiência (ARENEGA, 2016); apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão de alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do NAPNE, e, a partir disso, estabelecer uma intervenção na realidade (COSTA, 2016); identificar a concepção dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do NAPNE (SANTOS, 2014).

No que se refere aos resultados das pesquisas agrupadas nesta primeira categoria, destacamos que as produções apontaram para a necessidade de aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias, como as pessoas com transtorno do espectro autista (SOUZA, 2020); a importância de TILS e a necessidade de parceria e diálogo entre docentes e TILS para inclusão do aluno surdo (PEREIRA, 2020); as barreiras no processo de inclusão dos estudantes surdos, como falta de acolhimento no ingresso do aluno surdo e necessidade de contratação de mais TILS (MENEZES, 2020).

Os resultados das produções indicaram também a necessidade de ressignificar atitudes e concepções dos professores acerca da inclusão escolar e da deficiência intelectual (ANDRADE, 2019); a necessidade de garantia da acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal para os estudantes surdos e a importância do NAPNE como principal política de inclusão dos IFs (FREITAS, 2019); a importância do diálogo, na sala de aula, entre os estudantes com deficiência visual e o professor, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para participação de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem envolvendo a matemática (SILVA, P., 2018); a necessidade de enfrentamento de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e metodológicas de estudantes cegos (SILVA, C., 2018); o reconhecimento de investimento da instituição com o desenvolvimento de ações inclusivas, ainda que de forma inicial (MEDEIROS, 2017); a não identificação de uma única representação associada aos estudantes com deficiência por parte dos professores (ARENEGA, 2016); ausência de formação da equipe do NAPNE (COSTA, 2016); e a não consolidação do NAPNE na instituição (SANTOS, 2014).

Na segunda categoria, “*Educação inclusiva: ações institucionais de Institutos*

Federais”, localizamos os trabalhos desenvolvidos por Lima (2020), Junior (2020), Cunha (2020), Oliveira (2018), Krebs (2017), Mendes (2017), Perinni (2017), Rocha (2016), Dall’Alba (2016) e Soares (2015).

No que se refere aos objetivos das pesquisas, cinco produções tiveram como objeto central a atuação do NAPNE (CUNHA, 2020; OLIVEIRA, 2018; PERINI, 2017; DALL’ALBA, 2016; SOARES, 2015). Os objetivos foram: confeccionar um Manual Pedagógico, sob os paradigmas da educação inclusiva, junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL, *campus* Piranhas (CUNHA, 2020); contextualizar os processos de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *campus* Uberaba, a partir do NAPNE (OLIVEIRA, 2018); investigar se as ações desenvolvidas pelos NAPNE’s dos *campi* Itapina e Santa Teresa, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao Ensino Médio (PERINNI, 2017); propor, por meio do diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *campus* Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE (DALL’ALBA, 2016); e avaliar a realidade dos NAPNE’s implantados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa Tec Nep) (SOARES, 2015).

As demais pesquisas tiveram os seguintes objetivos: analisar a política de educação inclusiva proposta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para os estudantes com necessidades específicas dos cursos técnicos integrados de nível médio (LIMA, 2020); analisar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes surdos no Curso Técnico Subsequente de Suporte e Manutenção em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – *campus* Socorro (JUNIOR, 2020); analisar os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos nos IFs do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (KREBS, 2017); conhecer as ações institucionais de 38 IFs do Brasil para o atendimento ao público da Educação Especial (MENDES, 2017); e analisar a Política de Educação Especial nos PDIs de 36 IFs (ROCHA, 2016).

Em relação aos resultados das pesquisas desta segunda categoria, destacamos que as produções que tiveram como objeto central a atuação do NAPNE apontaram: a importância do NAPNE na inclusão de estudantes com deficiência (CUNHA, 2020); a necessidade de implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado e Formação docente (OLIVEIRA, 2018); a ausência de disponibilidade orçamentária, de recursos humanos específicos para o NAPNE e os aspectos arquitetônicos (PERINNI, 2017); a necessidade de melhorias no planejamento e na implantação das ações propostas pelo NAPNE de forma articulada (DALL'ALBA, 2016); e o avanço das políticas de inclusão no IFRN, através do Programa Tec Nep, ainda que houvesse dificuldades para a implementação e atuação dos NAPNE's, tais como em relação à estrutura física, aos recursos materiais, humanos e financeiros, à experiência dos Coordenadores dos Núcleos na área e às barreiras atitudinais (SOARES, 2015).

As demais pesquisas apontaram: necessidade de formação dos professores, bem como de ações para a construção de um currículo acessível para os estudantes (LIMA, 2020); formação da comunidade escolar (JUNIOR, 2020); acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos apresentadas como ações isoladas e pontuais (KREBS, 2017); e estruturação dos núcleos de acessibilidade dependentes das gestões locais. Há ainda outros desafios, como: a necessidade de contratação dos profissionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de oferta de formação continuada (MENDES, 2017); o fato de que o NAPNE tem sido apontado como único setor responsável para a implementação de políticas para a escolarização do público da educação especial, não obstante suas ações terem, ainda assim, possibilitado o acesso e a aprendizagem de estudantes (ROCHA, 2016).

Apesar dos avanços que vêm sendo obtidos pelos IFs, há desafios que precisam ser ultrapassados, evidenciados nas duas categorias. Entre os desafios apontados nos resultados das pesquisas está a necessidade de ultrapassagem das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e metodológicas nos IFs (FREITAS, 2019; SILVA, C., 2018; COSTA, 2016), como também de superação das barreiras relacionadas ao orçamento, dimensão atitudinal, recursos humanos e materiais para a organização e implantação dos NAPNEs nos IFs (PERINNI, 2017; KREBS, 2017; MENDES, 2017; D'ALBA, 2016; SOARES, 2015), e a necessidade de investimento da Instituição e de gestores com o desenvolvimento de ações ligadas à inclusão (MEDEIROS, 2017; SANTOS, 2014).

Sobre os autores mais referenciados nos trabalhos localizados na primeira e segunda categoria acerca da Inclusão social e educacional, citados 2 vezes ou mais, destacaram-se: Romeu Kazumi Sassaki (11), Marcos José Mazzotta (9), Maria Teresa Eglér Mantoan (9), Rosita Elder Carvalho (6), Gilberta de Martino Jannuzzi (4), Eduardo José Manzini (3) e Rosana Glat (2). São autores renomados e com vasta experiência na área da Educação Especial, os quais possuem estudos acerca do paradigma da inclusão em diferentes segmentos sociais.

No que concerne ao campo empírico das pesquisas localizadas, identificamos IFs de diferentes regiões e estados brasileiros. Na região Sudeste: Espírito Santo (1), Minas Gerais (1), São Paulo (2) e Rio de Janeiro (1); na região Nordeste: Rio Grande do Norte (1), Sergipe (2), Ceará (1), Alagoas (2) e Maranhão (1); na região Sul: concomitantemente, Rio Grande de Sul e Santa Catarina (1), e Rio Grande de Sul (2); na região Norte: Amazonas (2) e Rondônia (1); e na região Centro-Oeste: Goiás (1). Destacamos que dois trabalhos tiveram como campo empírico IFs de diversos estados e regiões do Brasil (MENDES, 2017; ROCHA, 2016).

No que se refere aos participantes das pesquisas, diversos atores da comunidade escolar participaram dos estudos. Destacamos que algumas pesquisas contaram com a participação de mais de um grupo do segmento escolar. Dessa forma, os mais frequentes nos trabalhos foram: docentes (12), gestores (7), estudantes com deficiência (6) e professores da educação especial (1). Assim, há um direcionamento maior desses estudos para os docentes da área básica e/ou profissional e os gestores dos IFs, com destaque para os Coordenadores dos NAPNEs (4). Destacamos que duas pesquisas foram bibliográficas (OLIVEIRA, 2018; ROCHA, 2016).

Sobre os procedimentos de coleta, 14 trabalhos utilizaram mais de um instrumento (LIMA, 2020; SOUZA, 2020; JUNIOR, 2020; PEREIRA, 2020; CUNHA, 2020; ANDRADE, 2019; FREITAS, 2019; SILVA, P., 2018; KREBS, 2017; MENDES, 2017; PERINNI, 2017; ROCHA, 2016; DALL'ALBA, 2016; COSTA, 2016). No entanto, de todos os trabalhos analisados, a entrevista (13) foi o instrumento mais utilizado nos estudos, seguido da pesquisa documental (11), do questionário (8), do estudo de caso (5), da observação (5), do grupo focal (3) e da pesquisa-ação (2).

Sobre a análise de dados, destacamos a recorrência da Técnica de Análise de Conteúdo em 11 trabalhos. No que concerne à análise de outras três produções, uma pesquisa utilizou o Materialismo Histórico-dialético, dois estudos utilizaram a Análise do Discurso e outro trabalho a Teoria Wittgensteiniana. Em sete pesquisas,

não localizamos informações sobre como foi realizada a análise.

Os resultados das produções científicas mostraram um movimento de reconstrução da concepção de educação escolar em que a diversidade e as identidades dos sujeitos são reconhecidas e valorizadas. No entanto, mostraram ainda muitos desafios como: falta de acessibilidade, ausência de tecnologia assistiva, recursos humanos, formação continuada aos docentes, equipe técnica e gestores.

Entre os desafios apontados nas produções das duas categorias, constatamos que a necessidade de formação docente constituiu um fator de incidência para o desenvolvimento e a ressignificação de práticas educativas inclusivas nos IFs, como o de Lima (2020), Pereira (2020), Menezes (2020), Freitas (2019), Silva, P. (2018), Oliveira (2018), Mendes (2017), Arenega (2016), Costa (2016) e Santos (2014).

De acordo com Mantoan (2003, 2006) e Martins (2011), a preparação do docente nas instituições de ensino possibilita romper com uma visão homogênea, segregacionista do sujeito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de reconhecimento da pluralidade de estudantes presentes no meio escolar. A formação continuada docente nos IFs é fundamental para que as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos professores sejam elaboradas e orientadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os trabalhos localizados na CAPES e no Observatório do ProfEPT trouxeram contribuições para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, constatamos que a maioria das pesquisas nos IFs, localizadas nesses bancos, tiveram como foco, fundamentalmente, o Ensino Médio Integrado. Encontrou-se somente uma produção científica direcionada para o Curso Técnico Subsequente (JUNIOR, 2020).

Destacamos, ainda, que foi localizado apenas um estudo desenvolvido à luz da Teoria das Representações Sociais (ARENEGA, 2016), proposta por Serge Moscovici, referencial desta pesquisa. Conforme indicamos, essa Teoria contribui para a compreensão dos saberes e práticas construídas pelo grupo social nas relações cotidianas acerca de um determinado objeto ou fenômeno, bem como possibilita auxiliar na construção de novas representações e práticas sociais. Reconhecemos, assim, a necessidade de ampliação de pesquisas sobre inclusão nos IFs, sobretudo nos cursos Técnicos Subsequentes, à luz da Teoria das Representações Sociais.

Destacamos, por fim, que três trabalhos localizados na CAPES (OLIVEIRA, 2018; COSTA, 2016 e DALL'ALBA, 2016) foram desenvolvidos no Mestrado

Profissional e tiveram como produtos educacionais uma cartilha para orientar os docentes sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva (DALL'ALBA, 2016) e um plano de ação com ambiências para a comunidade escolar (COSTA, 2016). No trabalho desenvolvido por Oliveira (2018) não há menção do produto educacional.

Quanto aos PE construídos no ProfEPT, podemos destacar os seguintes: material didático (jogo) na área da linguagem para possibilitar o desenvolvimento cognitivo, estímulo a comunicação e interação do estudante com Transtorno do Espectro Autista e os pares (SOUZA, 2020); material didático (jogo) para o processo de formação da comunidade escolar a partir do aperfeiçoamento das práticas cotidianas direcionadas aos estudantes surdos (JUNIOR, 2020); guia de orientações para acessibilidade curricular, com a finalidade de auxiliar os docentes e a comunidade acadêmica sobre a temática, para acolhimento, organização curricular funcional e adequações para acessibilidade (LIMA, 2020); e-book sobre inclusão de estudantes surdos, destinado aos docentes, para o desenvolvimento de práticas inclusivas aos professores (PEREIRA, 2020); manual pedagógico para colaborar com o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) (CUNHA, 2020); formação docente para inclusão de estudantes surdos (MENEZES, 2020); e guia didático-instrucional para a comunidade escolar, com informações e conhecimentos básicos sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos (FREITAS, 2019).

Assim, percebemos que há um crescimento gradual de produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação Profissional sobre a temática, pois esses programas têm possibilitado ao pesquisador uma formação articulada entre o objeto e a prática profissional.

No próximo capítulo, trataremos da categoria das representações sociais.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES

Este capítulo busca discutir a categoria teórica das representações sociais na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta em 1960 na França, por Serge Moscovici, psicólogo social romeno com naturalização francesa.

A TRS é proposta na obra *La Psychanalyse: son image et son public* (1961)²⁵. Nesse estudo, Moscovici procura compreender as representações sociais da psicanálise de distintos grupos sociais da França (MOSCOVICI, 2012). Através dessa obra, o autor reconstrói o campo da Psicologia Social, que esteve baseado por uma visão clássica de cunho behaviorista, e da Psicologia cognitivista na compreensão dos fenômenos sociais. Para ele, a Psicologia Social era considerada uma disciplina em potencial para o entendimento do produto e do processo formador do pensamento. Assim, Moscovici considera que a Psicologia Social apresenta uma posição estratégica entre as ciências sociais pelo seu caráter multifacetado (MARKOVÁ, 2017).

Para a construção da TRS, Moscovici resgata o conceito de “Representações Coletivas”, de Émile Durkheim (1868). Para Durkheim, há uma separação entre o social e o individual, em que as ações do coletivo determinam a organização do pensamento e a construção da formação do indivíduo (SANTOS; DIAS, 2015). Moscovici (2012) atualiza esse conceito ao considerar que o sujeito e o objeto são indissociáveis na construção da representação, sendo os indivíduos e os grupos sociais protagonistas nessa construção. Desta forma, procura entender como o social influencia o psicológico e como o psicológico influencia o social na constituição da representação (JODELET, 2001). Pavarino (2004, p. 131) aponta que a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici,

[...] foi desenvolvida a partir da confiança que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de um outro conceito, menos genérico que as representações coletivas de Durkheim [...] Para Moscovici, o fenômeno das representações sociais é próprio das sociedades pensantes “thinking society”, na qual os acontecimentos ocorrem em ritmo acelerado, onde não há tempo para que as representações se tornem uma tradição, ou seja, das sociedades contemporâneas. Não se resumindo aos acontecimentos culturais ou políticos, este fenômeno constitui uma forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, conhecimentos e modelos que, recebidos e transmitidos pelas tradições, pela educação e pela comunicação social.

²⁵A primeira tradução da obra para o Brasil é de 1978, mas é apenas em 2012 que temos uma tradução completa.

Moscovici (2012) reabilitou o saber do senso comum, antes considerado confuso e equivocado. O autor caracterizou os saberes do senso comum, do cotidiano, como sendo do *universo consensual*, e os da ciência como aqueles produzidos no *universo reificado*. Moscovici (2012) não cria uma hierarquização ou uma valoração de maior ou menor grau entre o universo consensual e o reificado, mas afirma que os saberes manifestados no cotidiano interferem no processo de construção social da realidade. Assim, enfatiza a importância dos saberes construídos e compartilhados na vida cotidiana acerca de um determinado objeto (JODELET, 2001), fundamentais para que o indivíduo apreenda a realidade social.

De acordo com Moscovici (2012), as representações sociais são dinâmicas, complexas, e vão se modificando ao longo do tempo, em função dos momentos históricos e dos códigos culturais que são construídos e partilhados por grupos sociais para construção e interpretação da realidade. De acordo com Jodelet (2001, p. 22), “[...] as representações sociais são fenômenos complexos e sempre ativados e em ação na vida social”. A autora afirma ainda que “[...] as representações sociais são produto e processo e uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22). Ainda para essa estudiosa, as representações sociais são construídas nas relações entre os sujeitos, sendo um guia na vida diária, pois orientam o pensamento e a tomada de decisões a respeito de um determinado objeto.

As representações sociais podem ser definidas como os conhecimentos/saberes sobre a realidade, construídos e compartilhados pelos grupos sociais no cotidiano, orientando e impactando a comunicação, a linguagem, os valores e os comportamentos dos sujeitos (SÊGA, 2000; MARKOVÁ, 2017; MOSCOVOCI, 2012). Guareschi (2012, p. 8) conceitua representações sociais como “[...] um conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”. Para Wagner *et al.* (1999), a representação social é um construto da coletividade que se estabelece através da comunicação e das ações no dia a dia.

Para Moscovici (2012), toda representação social é a representação de alguma coisa ou alguém. Assim, a representação “[...] não é a cópia do real, nem cópia do ideal, nem parte subjetiva do objeto, nem parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas” (SÊGA, 2000, p. 129).

A finalidade das representações é tornar familiar o objeto que não é familiar, pois o grupo ou indivíduo tem a tendência de rejeitar algo que não conhece. Nesse contexto, como aponta Moscovici (2012, p. 56), o “[...] trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares”.

Esse processo de tornar familiar o não familiar ocorre através de dois processos que são geradores das representações sociais: objetivação e ancoragem. A objetivação “[...] transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está em mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p.62). Envolve três fases fundamentais: *seleção e descontextualização* – apreensão de informações do objeto social a partir de saberes e experiências preexistentes do sujeito; *formação de um núcleo figurativo* – mudança de um conceito em um sistema de imagem; e *naturalização dos elementos* – identificação dos elementos como real (SANTOS; ALMEIDA, 2005; LIMA; CAMPOS, 2020).

Nesse contexto, o processo de objetivação busca transformar um objeto antes tido como abstrato em uma dimensão concreta, na conversão do conceito em uma imagem. Nesse processo de concretização dos conceitos, o núcleo figurativo, designado, inicialmente, por Moscovici (2012), como modelo figurativo, equivale a um esquema de reconstituição das informações que resulta na concretização e organização das ideias dos grupos em relação ao objeto social representado (MOSCOVICI, 2012; LIMA; CAMPOS, 2020). Assim, esse esquema possibilita concretizar o objeto social representado, permitindo ser um guia nas relações sociais e nos comportamentos (LIMA; CAMPOS, 2020). Para Mazzotti (2016), o núcleo figurativo é constituído por metáforas, figuras de pensamento, que vão expressar os significados de um determinado grupo social em relação a determinado objeto representado.

A ancoragem, por sua vez, consiste em classificar e categorizar o objeto novo, a partir de conhecimentos sociais anteriores, orientando e justificando os comportamentos (MOSCOVICI, 2012). A ancoragem pode ser compreendida como “[...] um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal” (JODELET, 2001, p. 35). Para essa autora, a integração de novos conceitos ocorre através de três funções: função cognitiva – ingresso de novos saberes; função interpretativa – interpretação da realidade; e função orientadora –

orientação de atitudes e condutas nas relações sociais.

Esses processos geradores das representações sociais não ocorrem de forma separada, mas um está interligado ao outro, como esclarece Moscovici (2003, p. 78):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento, e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Através desses processos, as representações sociais são constituídas no imaginário social de acordo com os saberes, com as crenças construídas pelos grupos, culturas e classes. As representações possuem três dimensões: *informação* – um conjunto de dados que são analisados e organizados acerca de um determinado objeto social para um grupo; *campo de representação* ou *imagem* – a imagem que reproduz de um conceito construído a respeito de um determinado objeto da representação; e *atitude* – orientação para a ação, refere-se ao objeto da representação social no sentido de concordar com esse objeto ou discordar dele (MOSCOVICI, 2012).

Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 46) afirma: “[...] os preconceitos raciais e sociais, por exemplo, aparentemente nunca estão isolados, são retirados de um fundo de sistemas, de raciocínios de linguagens, que dizem respeito à natureza biológica e social do homem e suas relações com o mundo”.

Assim, a produção de exclusões de pessoas ou grupos considerados diferentes socialmente são resultantes dos processos cognitivos compartilhados no senso comum, atuando no julgamento dessas pessoas ou grupos pelo fato de estes pertencerem a uma categoria social, ocorrendo através dos mecanismos de exclusão, estereótipos e preconceitos (JODELET, 2001). Para Jodelet (2001, p.59), “[...] o preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas”.

Para essa autora, os estereótipos são considerados atributos/características compartilhados coletivamente por um determinado grupo social através da classificação de pessoas ou objetos. Nesse sentido, o estereótipo é partícipe no

processo de construção das representações, através das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e pelos grupos sociais (SOUSA; BARROS, 2012).

Abric (2000) sistematiza as funções essenciais das representações sociais: *Saber*, *Identitária*, *Orientação* e *Justificadora*. A função de *Saber* permite que os sujeitos logrem conhecimentos para o funcionamento cognitivo e os valores sociais. A *Identitária* proporciona aos indivíduos o sentimento de pertencimento aos grupos sociais. A função de *Orientação* constitui um guia para os comportamentos e as práticas, considerando os valores e conhecimentos históricos na sociedade. A função *Justificadora* permite que os atores sociais expliquem e justifiquem as condutas adotadas pelos diferentes grupos sociais (ABRIC, 2000). As representações sociais, construídas e partilhadas pelos indivíduos e pelos grupos sociais, portanto, orientam e justificam os comportamentos e as atitudes dando sentido à realidade social.

Dessa forma, depreende-se que as representações sociais são construídas por meio da interação social. É por meio do pertencimento a distintos grupos sociais que os indivíduos passam a se relacionar na construção cotidiana da nossa individualidade, orientando comportamentos e ações. Desse modo, verifica-se que os estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais na educação fornecem subsídios para compreender a prática de ensino (BÔAS; NOVAES; SOUSA, 2014).

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, cujo objetivo geral, como sabemos, é analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência construídas por professores de Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE – *campus* Olinda.

A pesquisa é de natureza qualitativa, que busca compreender a realidade social através dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais. Assim, essa abordagem enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Minayo (2009, p.21), essa abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Cumprir destacar que definimos, inicialmente, que o estudo teria, na primeira etapa, 25 participantes, e, na segunda, professores que participaram da primeira etapa e que tiveram ou tivessem estudante(s) com deficiência em sala de aula. A delimitação prévia de participantes é uma exigência no processo de submissão do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil. No entanto, na pesquisa qualitativa, a imersão na realidade do fenômeno estudado pode reorganizar o desenho da pesquisa (SILVA, *et al.*, 2018). No caso deste estudo, a entrada no campo empírico reorientou o percurso metodológico da pesquisa ao redefinir o quantitativo de participantes.

Desse modo, o presente estudo foi desenvolvido em duas etapas, conforme mostra o Quadro 1.

continua

Quadro 1 - Síntese da pesquisa

Etapas da Pesquisa	Objetivo	Procedimento de Coleta de informações	Procedimento de Análise de Dados	Participantes da Pesquisa
1ª Etapa: Estudo Exploratório do Conteúdo Geral	Identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes	Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	Nuvem de Palavras	05 Docentes do curso técnico de Artes Visuais e Computação Gráfica.

Quadro 1 - Síntese da pesquisa

Etapa da Pesquisa	Objetivo	Procedimento de Coleta de informações	Procedimento de Análise de Dados	Participantes da Pesquisa
<p>2ªEtapa:</p> <p>Estudo de Aprofundamento do Conteúdo Geral</p>	<p>Aprofundar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes;</p> <p>Compreender como as representações sociais orientam as práticas dos docentes</p>	<p>Entrevista Semiestruturada</p>	<p>Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática</p>	<p>05 Docentes do curso técnico de Artes Visuais e Computação Gráfica.</p>

Fonte: a autora (2022)

O estudo exploratório realizado na primeira etapa da pesquisa possibilitou caracterizar os(as) participantes e acessar, de modo preliminar, o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência, no Curso Técnico Subsequente, construídas pelos(as) docentes. De acordo com Gil (2008, p. 27), “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato”. A análise preliminar desse conteúdo geral possibilitou a revisão do roteiro de entrevista semiestruturada, que se constituiu como o procedimento de coleta de informações de base para o estudo.

5. 1 O campo empírico de pesquisa e critérios de participação

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE - *campus* Olinda. Esse *campus* faz parte da terceira fase de expansão da RFEPCT. Através de uma consultoria das necessidades de produção da região, foi apresentada a essa comunidade uma lista de cursos. Dentre esses cursos, foram escolhidos dois Cursos Subsequentes do eixo Produção Cultural e Design: Computação Gráfica e Artes Visuais. O início do funcionamento do *campus* ocorreu em 15 de outubro de 2014 e, atualmente, funciona

de forma provisória em um prédio alugado no Bairro de Jardim Atlântico. A sede definitiva está sendo erguida no bairro de Casa Caiada.

A escolha pelo *campus* Olinda ocorreu em virtude de estar em processo de construção e execução de ações e políticas para a inclusão do estudante com deficiência e pelo processo de estruturação do NAPNE, que é um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas²⁶, que se encontra vinculado à Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-reitora de Extensão e à Direção Geral dos *Campi*, Coordenações de Extensão e Educação a distância (RESOLUÇÃO Nº 10, 2016, artigo 2º)²⁷.

Foram escolhidos como participantes do estudo docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes em Artes Visuais e em Computação Gráfica, oferecidos pelo *campus* Olinda.

5. 2 Procedimentos de coleta das informações

Como já mencionamos, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Para a primeira etapa, houve um estudo exploratório, cujo objetivo foi identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes. Para isso, utilizamos a TALP. Para a segunda etapa, cujos objetivos foram aprofundar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes e compreender como as representações sociais orientam as práticas docentes, recorreremos à entrevista semiestruturada.

5.2.1 Primeira etapa - Estudo exploratório: A Técnica de Associação Livre de Palavras

A TALP é utilizada nos estudos sobre as representações sociais, pois

²⁶Segundo o Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE), do IFPE, atualizado em 2016, apesar da alteração do nome – de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (2014) para Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (2016) –, o público-alvo regulamentado pelo núcleo continua sendo as pessoas com necessidades específicas, ou seja, não houve mudança do público no Regulamento de 2014 para 2016.

²⁷No PDI-IFPE (2014-2018) são apresentadas diferentes ações inclusivas que estão sendo desenvolvidas pelos NAPNEs de diferentes *campi*, como a Semana da Pessoa com Deficiência, Fórum de Inclusão, Palestras, Curso em Língua Brasileira de Sinais-Libras, editais em Libras e Professores e Tradutores/Intérpretes em Libras (PDI-IFPE, 2104-1018).

possibilita identificar e revelar conteúdos cognitivos do indivíduo (opiniões, pensamentos) que são externalizados, mas também aqueles que podem estar ocultos a partir das induções lançadas (NEVES *et al.*, 2014)²⁸. Assim, a TALP busca captar o pensamento do sujeito a partir da utilização de estímulos indutores (palavras, expressões ou frases) através da comunicação verbal. Nesse sentido, o emprego dessa técnica na pesquisa proporciona a obtenção de uma visão mais geral do conteúdo das representações de inclusão de educandos com deficiência construídas pelos(as) docentes.

Nesta pesquisa, a TALP foi realizada de forma on-line e consistiu em solicitar que o(a) participante registrasse, livre e rapidamente, cinco palavras a partir da frase “Quando penso em inclusão de estudante com deficiência no curso Técnico Subsequente, penso em...”; em seguida, solicitamos a indicação da palavra que considerava mais importante e depois a justificativa da escolha. Destacamos que, antes da realização da TALP, os(as) participantes foram solicitados(as) a responder um formulário *Google Forms* com dados de caracterização.

5.2.2 Segunda etapa - Estudo de aprofundamento: Entrevista Semiestruturada

A entrevista é um instrumento bastante utilizado nas Ciências Sociais, pois possibilita uma maior interação e permite apreender comportamentos humanos, pensamentos através dos gestos, tonalidade vocal, expressão corporal (GIL, 2008). Para Minayo (2009), a entrevista é uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado buscando obter informações importantes para o objeto de pesquisa. Essa autora ainda destaca que a entrevista proporciona ao entrevistador a apreensão de elementos importantes como relações estabelecidas, pensamentos, crenças, sentimentos, atitudes e omissões, para além do material verbal.

A estruturação da entrevista pode ser classificada em: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva (MINAYO, 2009). Dentre os diferentes tipos de entrevistas, utilizamos a semiestruturada, pois possibilita

²⁸Segundo Jorge (2007), a “associação livre” foi proposta por Freud, sendo utilizada no campo da psicanálise como uma prática terapêutica desenvolvida em substituição da hipnose no tratamento de doenças nervosas. Através desta técnica, Freud buscou investigar os processos psíquicos do inconsciente por meio da interpretação dos sonhos. A autora ainda define que, na perspectiva de Freud, a “regra técnica da associação livre tem por objetivo fazer com que o paciente fale tudo o que atravessar a sua mente, com ou sem sentido, qualquer conteúdo, mesmo que de natureza constrangedora” (p.18).

ao entrevistado uma maior liberdade em discorrer sobre a temática. Para que a entrevista possa ser realizada pelo pesquisador de maneira adequada e com clareza para o participante, é importante se preparar para a aplicação deste instrumento, conforme destaca Marconi e Lakatos (1992).

Um desses elementos de preparação consiste na elaboração de um roteiro de entrevista para a organização e estruturação de informações sobre o objeto de pesquisa. Para aprofundar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência, contemplamos, no roteiro, questões relativas à inclusão escolar, pessoa com deficiência, formação profissional, barreiras para inclusão e aprofundamento específico dos elementos levantados no estudo exploratório. Já para compreender como as representações sociais orientam as práticas docentes, consideramos as experiências e a prática dos docentes com esses estudantes (APÊNDICE I).

5. 3 Trabalho de campo

O processo de construção dos dados foi realizado em ambientes virtuais. Isso devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus. No Brasil, no contexto educacional, as instituições de ensino, nos diferentes níveis e modalidades, tiveram suspensas todas as atividades presenciais no período de março de 2020 até fevereiro de 2022. Essas atividades foram reorganizadas no formato não presencial.

Soares e Machado (2019) desenvolveram pesquisa utilizando, no processo de coleta, ambientes virtuais. As autoras avaliaram como positiva a coleta de informações realizadas nesse formato e destacaram como vantagens a flexibilização, a ampliação do alcance de sujeitos, o controle do tempo e a economicidade no processo de pesquisa.

O processo de coleta de informações ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2021 com professores(as) dos dois Cursos Técnicos Subsequentes (Artes Visuais e Computação Gráfica) do IFPE – *campus* Olinda, após a aprovação do Comitê de Ética. Para darmos início ao processo de construção dos dados, coletamos o correio eletrônico dos(as) docentes, disponibilizados na página do *campus*. Após a obtenção das informações referentes ao correio eletrônico, entramos em contato por e-mail com a Direção de Ensino (DEN) sobre a possibilidade de fazer

o convite aos docentes para participação da pesquisa em alguma formação pedagógica ofertada pela DEN.

Assim, tivemos o apoio da DEN e fomos convidadas para participar do Encontro Pedagógico, no formato on-line, ocorrido no dia 14 de setembro de 2021, período de retomada, no *campus*, do semestre 2021.2, no formato de ensino híbrido. Nessa ocasião, foram apresentados o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico da investigação e a proposta de Produto Educacional. Após essa apresentação, enviamos por E-mail o convite digital (APÊNDICE J) e o TCLE (APÊNDICE C) para a anuência de cada participante, de modo individual.

No convite foi incluído o link do endereço eletrônico da Carta Circular 1/2021- CONEP/SECNS/MS, exigência proferida pelo Comitê de Ética para que o(a) participante pudesse obter informações em relação à segurança e aos direitos da pesquisa em ambientes virtuais. Nesse sentido, foi considerada anuência a assinatura e o envio do TCLE e a marcação “Li e concordo em participar da pesquisa”, no Formulário do Google Forms, referente à primeira etapa da pesquisa.

No envio do convite, percebemos uma baixa adesão dos(as) docentes em participar do estudo. Dessa forma, reforçamos por mais três vezes o convite por e-mail e através do WhatsApp²⁹, com a colaboração e o apoio da Direção Geral do *campus*, tendo a finalidade de despertar o interesse dos(as) docentes em colaborar com o estudo. A trajetória de sensibilização e participação desses(as) professores(as) consistiu numa tarefa bastante árdua e, apesar do reforço e da ampliação do convite, não tivemos a adesão projetada, sendo necessário realinhar o percurso metodológico previsto e aprovado no projeto de pesquisa.

Assinalaram o TCLE cinco professores(as). Tivemos adesão de docentes dos dois cursos, a saber: um docente que leciona tanto no Curso Técnico em Computação Gráfica, quanto no Curso Técnico em Artes Visuais; um docente que leciona apenas no Curso Técnico em Artes Visuais e três docentes que lecionam apenas no Curso Técnico em Computação Gráfica.

Para a realização do estudo exploratório, inicialmente, enviamos, por e-mail, o formulário com questões de caracterização dos(as) docentes, que incluía as experiências com estudante com deficiência em sala. Respondido o formulário, agendamos a realização da TALP, de acordo com a disponibilidade do(a) professor(a),

²⁹ Aplicativo de mensagens instantâneas.

para o levantamento das informações preliminares sobre o conteúdo geral das representações sociais, construídas pelos(as) docentes, de inclusão de estudantes com deficiência no Curso Técnico Subsequente por meio do registro escrito pelo(a) participante em um documento elaborado no Google Docs e compartilhado com ele(a) de modo síncrono.

A realização da TALP, modo síncrono, ocorreu através da plataforma *Zoom*. Nesse momento, orientamos o(a) participante sobre a forma de realização da Técnica. Após orientações, enviamos para o correio eletrônico do(a) participante o documento compartilhado desenvolvido no *Google Docs*³⁰(APÊNDICE H). Com acesso do(a) participante ao documento e o momento síncrono, pudemos acompanhar as palavras evocadas e registradas de forma escrita e a justificativa da palavra mais importante escolhida pelo(a) docente. Para esse momento, tivemos a duração em média de 15 minutos com cada participante. Nessa ocasião, não houve a gravação em áudio, nem imagem do(a) participante, conforme o TCLE.

Após a análise preliminar dos resultados do estudo exploratório, realizamos o estudo de aprofundamento. As entrevistas foram realizadas por vídeo conferência (*Zoom*) com a gravação do vídeo e do áudio para a transcrição posterior, porém, após finalização, foi excluído o vídeo e permaneceu apenas o áudio para a transcrição, conforme o TCLE. O agendamento do dia e horário para a realização da entrevista ocorreu por e-mail ou pelo *whatsapp* do(a) participante. Com a confirmação do dia e horário, enviamos por e-mail o link de acesso com o código da reunião.

As entrevistas aconteceram no final do mês de novembro até o início de dezembro de 2021. Durante esse período, houve a necessidade de alguns reagendamentos da entrevista pelos(as) participantes. No entanto, as mudanças de data ocorridas não interferiram no cronograma da pesquisa.

Conforme orientação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com a finalização da coleta de dados e de todo material em áudio, foi realizado o download para um disco rígido (HD) externo da pesquisadora.

5. 4 Procedimentos de análise

³⁰Constitui um processador de texto que permite a criação de documentos.

5.4.1 Estudo exploratório: Nuvem de Palavras

Para analisar as evocações produzidas a partir da TALP, optamos por utilizar a Nuvem de Palavras, através da *WordClouds*³¹, ferramenta on-line e gratuita na geração das palavras, a qual funciona no computador, Tablet ou Smartfone. Ressaltamos que o registro da palavra indicada como a mais importante e a justificativa de escolha de cada participante também foram analisados para a identificação do conteúdo cognitivo, de forma preliminar, das representações sociais de inclusão do estudante com deficiência pelos(a) docentes. Na Nuvem de Palavras, foi possível personalizar o tamanho, a fonte e a cor dessa ferramenta para visualização da diferenciação entre as palavras.

Vilela, Ribeiro e Batista (2020, p. 31) definem a Nuvem de Palavras como

[...]representações gráfico-visual que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. O programa roda no computador do usuário e o uso das imagens geradas é livre.

Ainda de acordo com esses autores, a Nuvem de Palavras ainda é uma ferramenta pouco explorada nas pesquisas científicas. Antes da utilização *on-line* da Nuvem de Palavras, para a organização das palavras evocadas pelos(as) docentes, realizamos um mapeamento geral das evocações dos(as) docentes para, posteriormente, gerar as palavras na nuvem.

5.4.2 Estudo de aprofundamento: Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática

Para a análise das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para Moraes (1999, p. 2), essa técnica é definida como

³¹ A ferramenta *WordClouds* se encontra disponível no endereço eletrônico <https://classic.wordclouds.com/>.

metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

São distintas as formas de analisar os conteúdos obtidos pelos instrumentos de coleta de informações: análise de avaliação, expressão, enunciação e temática (MINAYO, 2009). Dentre essas maneiras, utilizamos a Análise de Conteúdo Categórica Temática. Como afirma Bardin (1977, p. 105), o tema “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Quanto à abordagem de aplicação do estudo, caracteriza-se como indutiva, em que, a partir dos dados coletados, emergiram as categorias temáticas propostas no trabalho.

A análise temática do conteúdo é organizada em três fases, as quais são: (1) *pré-análise*; (2) *exploração do material*; (3) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (BARDIN, 1977; ESTEVES, 2006; MINAYO, 2009). A primeira fase consiste em uma organização/sistematização inicial do material, através de uma leitura flutuante, caracterizada como uma leitura de forma mais geral dos materiais coletados, elaboração de pressupostos e estabelecimento de uma classificação inicial. A segunda fase compreende a exploração do material; através da codificação, enumeração e classificação, busca-se um tratamento de forma mais aprofundada, de maneira a “lapidar” os resultados que ainda estavam dispostos de forma bruta. Na terceira fase, constituída do tratamento dos resultados, ocorre o estabelecimento de inferências e interpretações a partir do diálogo com o referencial teórico do estudo.

Conforme as três etapas para a realização da análise de conteúdo, inicialmente, realizamos a transcrição das cinco entrevistas. Após a conclusão das transcrições, foi feita uma primeira leitura, de modo mais geral, de todo o material coletado. Em seguida, com a leitura compreensiva e exaustiva dos materiais, avançamos para a segunda fase, com a classificação e organização dos dados. Para essa segunda fase, definimos as unidades de registro e de contexto do estudo a partir dos dados coletados. Para a unidade de contexto, estabelecemos os trechos dos depoimentos das entrevistas dos(as) participantes; já para a unidade de registro, definimos os temas que emergiram da unidade de contexto.

Em relação à terceira etapa de tratamento dos resultados, foram

estabelecidas interpretações e inferências na busca de compreender as significações e os sentidos que emergiram dos depoimentos dos(as) docentes em relação à “inclusão de estudante com deficiência”, através dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

5. 5 Caracterização dos(as) participantes

Conforme já mencionamos, participaram da pesquisa cinco docentes que lecionam nos Cursos Técnicos Subsequentes de Artes Visuais e/ou Computação Gráfica. No grupo pesquisado, há três participantes do gênero feminino e dois participantes do gênero masculino.

No tocante à faixa etária dos(as) participantes da pesquisa, identificamos que os(as) docentes estão numa idade que varia dos 31 aos 60 anos, com três professores(as) na faixa etária dos 31 a 40 anos, um(a) professor(a) de 41 a 50 anos, e um(a) professor(a) de 51 a 60 anos.

No que se refere ao tempo de experiência como professor(a), trata-se de um grupo de docentes que está no início de carreira, de modo que três docentes têm entre 0 e 10 anos de exercício profissional; um docente, entre 10 e 20 anos; e um docente, entre 20 e 30 anos.

No que concerne ao tempo profissional como docente no IFPE, observamos que o grupo de professores(as), em sua totalidade, está no começo do magistério no IFPE, pois possuem entre zero e dez anos de exercício profissional, correspondendo ao mesmo tempo de atuação no IFPE - *campus* Olinda. Todos(as) os(as) professores(as) têm situação funcional como efetivo no referido *campus*.

No que tange à formação acadêmica dos(as) professores(as), há um(a) docente com formação em Bacharelado e Licenciatura (História e Design), um(a) docente com Bacharelado e Tecnólogo (Comunicação Social-Relações Públicas e Design Gráfico), como também um(a) docente com a formação em Bacharelado em Design, um(a) docente com formação em Licenciatura em Letras Português-Inglês e um(a) docente formado(a) em Educação Artística (Artes Plásticas).

No que diz respeito ao nível de formação acadêmica dos(as) professores(as), observamos que dois docentes possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* a nível de Mestrado, dois docentes a nível de Doutorado e um(a) docente com Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Em referência à participação do grupo de docentes em formações continuadas, observamos que todos(as) os(as) professores(as) participam de momentos constantes de aperfeiçoamento dos saberes para a prática docente. A maioria (três) sinalizou participar de formações em relação à inclusão educacional, um informou não participar e um docente não informou sua participação.

Essa mobilização de participação do grupo para a formação docente acerca da referida temática evidencia a importância da preparação do docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a um ensino para todos. A participação em formação continuada docente possibilita romper com uma visão homogênea e segregacionista do sujeito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de reconhecimento da pluralidade de estudantes presentes no meio escolar (MANTOAN, 2003, 2006; MARTINS, 2011).

Quanto à experiência do grupo docente com estudante com deficiência em sala de aula, observamos que quatro professores(as) apresentaram ter na prática docente algum educando com deficiência, no entanto, um docente do grupo informou que não tem ou teve em sala de aula algum estudante com deficiência.

No que se refere à identificação das deficiências, quatro³² docentes tiveram experiência com estudantes com deficiência física, intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dos(as) quatro docentes, três informaram ter tido experiências com estudantes com surdez. Dos(as) quatro docentes, um(a) docente informou ter tido experiência com educando com cegueira, baixa visão, visão monocular e deficiência múltipla.

Para garantir a proteção da identidade dos(as) participantes, utilizamos nomes fictícios (Mário, Mayara, Tales, Fabiana e Daniela), seguidos da sigla AV, em referência ao Curso Técnico em Artes Visuais, ou AV-CG, em referência a Artes Visuais e Computação Gráfica, e CG, em referência a Computação Gráfica.

5. 6 Procedimentos éticos da pesquisa

Para o desenvolvimento e a realização da pesquisa no IFPE, *campus* Olinda, buscamos dar seguimento aos princípios éticos da integridade, do sigilo e da

³² Conforme já mencionamos, um docente do grupo informou, na questão anterior, que não tem ou teve em sala de aula algum estudante com deficiência, resultando no não preenchimento dessa questão.

confiabilidade das informações coletadas dos participantes em todo o processo de investigação. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ANEXO C), e teve início apenas a partir da aprovação do Comitê. Assim, conforme as Resoluções do CEP, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) (APÊNDICE D), Termo de Compromisso do Pesquisador (APÊNDICE E) e o Termo de Anuência para Realização da Pesquisa (APÊNDICE F).

Para o desenvolvimento e a realização do Produto Educacional, minicurso, formato *on-line*, em função do contexto pandêmico da Covid-19, foram consideradas as normativas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), que orientou à reorganização das instituições de ensino, como as Portarias nº 343/2020 (BRASIL, 2020), nº 345/2020 (BRASIL, 2020), nº 473/2020 (BRASIL, 2020), nº 544/2020 (BRASIL, 2020) e o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020).

Em relação à utilização dos dados revelados pelo grupo participante do minicurso, procuramos também preservar o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das informações coletadas da formação, através da utilização do TCLE (APÊNDICE L), em atendimento às normatizações do CEP.

Para a utilização da estratégia de ensino “Podcast Educação Inclusiva”, conteúdo em áudio produzido por Poliana Souza e Carlos Santos, no minicurso, também utilizamos um Termo de Consentimento de Utilização de Uso da Voz para a anuência de Carlos Santos (APÊNDICE G).

Assim, consideramos que as informações coletadas ao longo de todo o processo de pesquisa buscaram estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 (BRASIL, 2012), nº 506/2016 (BRASIL, 2016) e nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da primeira e da segunda etapas da pesquisa.

6 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da primeira e da segunda etapas da pesquisa. Na primeira etapa, relatamos os resultados do estudo exploratório, cujo objetivo foi identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência. Em seguida, na segunda etapa, abordamos, de modo mais aprofundado, o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência e de como essas representações sociais orientam a prática docente.

6.1 Estudo exploratório: o conteúdo geral das representações sociais de inclusão do(a) estudante com deficiência

A partir da TALP, obtivemos um total de 25 palavras. No quadro abaixo, (Quadro 2) apresentamos as palavras evocadas por cada participante, a palavra indicada mais importante e a justificativa.

continua

Quadro 2 - Síntese das evocações dos docentes através da TALP

Identificação do Participante *Nome fictício	Palavras Evocadas	Palavra mais importante	Justificativa
Mário-AV/CG	Inserção Estudo a todos Inclusão Compartilhamento Igualdade	Compartilhamento	“Porque é uma relação de mão dupla em relação ao aprendizado e conhecimento”.
Tales-CG	Associação TICs Apoio Empatia Horizontalidade	Empatia	“Antes que qualquer coisa, uma vez que temos empatia pelo próximo, podemos nos adequar e tentar entender suas dificuldades para encontrar uma solução eficiente e eficaz”.

Quadro 2 - Síntese das evocações dos docentes através da TALP

Identificação do Participante *Nome fictício	Palavras Evocadas	Palavra mais importante	Justificativa
Mayara-AV	Respeito Empatia Formação Cuidado Compartilhamento	Empatia	“Escolhi empatia por acreditar que para sentir as dificuldades do “outro/a” eu preciso me colocar no lugar dele/a”.
Daniela-CG	Apoio integração Pertencimento Oportunidade Solidariedade	Pertencimento	“O estudante quando se sente acolhido, passa a se sentir parte daquele grupo, portanto, mais do que realizar a inclusão, o pertencimento para mim é um dos pontos para o sucesso deste aluno na sala de aula e na escola”.
Fabiana-CG	Dificuldade Acolhimento Insegurança Atender Sucesso	Sucesso	“Penso no sucesso das duas partes, porque preciso vencer a insegurança, o medo de errar para atender o estudante da melhor maneira possível, para que ele se sinta acolhido e perceba que o ambiente em que ele está inserido é inclusivo”.

Fonte: a autora (2022)

Conforme evidenciado por Vilela, Ribeiro e Batista (2020), ao utilizar a Nuvem de Palavras, é possível identificar os termos que aparecem de forma mais e menos frequente e as possíveis relações entre eles. Nesse sentido, com a Nuvem, observamos a representação gráfica maior de palavra(s) que tiveram mais ocorrência,

e um menor destaque para as palavras que tiveram uma menor frequência nas evocações dos(as) professores(as).

Para a produção da Nuvem, as palavras foram formatadas, pela pesquisadora, com duas cores diferentes (verde e preto) para demarcar a diferenciação entre os termos, em que a cor verde, com tamanho de fonte grande, indica as palavras mais relevantes que foram evocadas na TALP, e a cor preta, as palavras menos frequentes. Com a análise na Nuvem de Palavras também foi possível visualizar e estabelecer uma correlação semântica entre as palavras que foram menos frequentes nas evocações dos(as) docentes(as), mas não menos importantes para desvelar, na forma preliminar, as representações sociais de inclusão de estudante com deficiência.

Conforme a figura 1, as palavras com maior frequência na cor verde e com um tamanho de fonte maior do que as outras palavras na Nuvem foram: **empatia**, **compartilhamento** e **apoio**.

Figura 1. Nuvem de Palavras: o conteúdo geral das representações sociais de inclusão do estudante com deficiência construídas pelos(as) docentes



Fonte: a autora (2022)

Como demonstra a figura 1, a palavra “empatia” se destacou como um elemento das representações sociais da “inclusão de estudantes com deficiência”, sendo considerada a mais importante por dois docentes. Esses professores(as) consideraram a empatia como uma atitude indicativa em potencial para a relação entre professor e estudante, de modo a compreender as dificuldades e procurar caminhos/estratégias para ultrapassar essas dificuldades do educando no processo de ensino e aprendizagem.

Como já afirmamos, o caminhar para uma instituição de ensino inclusiva passa pela compreensão, pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças, identidades e potencialidades do educando, para uma aprendizagem com equidade de oportunidades no processo educativo (MANTOAN, 2003, 2006). Vejamos as justificativas dos(as) docentes:

Antes que qualquer coisa, uma vez que temos empatia pelo próximo, podemos nos adequar e tentar entender suas dificuldades para encontrar uma solução eficiente e eficaz **(TALES-CG)**.

Escolhi empatia por acreditar que para sentir as dificuldades do “outro/a” eu preciso me colocar no lugar dele/a **(MAYARA-AV)**.

Outro elemento significativo das representações sociais de inclusão de estudante com deficiência em estudo foi “compartilhamento”. Dos cinco docentes, dois evocaram essa palavra e um indicou como a mais importante. Vejamos a justificativa do docente:

Porque é uma relação de mão dupla em relação ao aprendizado e conhecimento **(MÁRIO- AV/CG)**.

Dessa forma, é possível perceber que o sentido revelado, de compartilhamento, faz referência ao momento de troca com outra pessoa considerada importante, como enriquecedor na aquisição de saberes e no processo de aprendizagem. O compartilhamento possibilita aos professores trocarem conhecimentos e experiências com a finalidade de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem para o discente com deficiência, através da atuação conjunta no planejamento, na execução de práticas, recursos e estratégias pedagógicas, e no processo avaliativo, para auxiliar e favorecer a construção do conhecimento na perspectiva inclusiva (SOUSA; PINTO; FANTACINI, 2018). Assim, essa troca de conhecimentos e experiências entre docentes se torna essencial nessa relação.

Outro elemento em destaque na figura 1 foi “apoio”, mencionado por dois docentes, sendo um provável fator para práticas de inclusão. Reafirmamos que, no processo de inclusão escolar, é fundamental a participação, o engajamento e a colaboração dos atores partícipes da comunidade escolar, como gestores, estudantes, professores, pais e demais profissionais. O apoio entre o professor especializado e o professor do ensino comum, especificamente, possibilita uma troca de experiências e

conhecimentos, sendo fator favorável ao processo de aprendizagem de todos os estudantes (CAPELLINI, 2019).

As palavras “pertencimento”, “acolhimento”, “solidariedade”, “igualdade” e “respeito” também surgiram como elementos que compõem as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência. Essas palavras apareceram de forma próxima, em fonte menor na Nuvem de Palavras, na posição superior do lado esquerdo da Nuvem. É possível perceber uma aproximação semântica entre elas, direcionada para uma perspectiva inclusiva.

O direito de pertencer, o respeito à diversidade e às diferenças, solidariedade e a importância igualitária às minorias constituem-se princípios norteadores de proposta inclusiva, conforme Sasaki (2006). O pertencimento e o acolhimento são revelados na justificativa da professora Daniela para a valorização da escola e da sala de aula como espaços de pertencimento e acolhimento do estudante com deficiência. Vejamos a justificativa da docente:

O estudante, quando se sente acolhido, passa a se sentir parte daquele grupo, portanto, mais do que realizar a inclusão, o pertencimento, para mim, é um dos pontos para o sucesso deste aluno na sala de aula e na escola
(DANIELA-CG).

Contudo, apesar do reconhecimento e da valorização do pertencimento e do acolhimento como fatores fundamentais para o desenvolvimento do estudante com deficiência nesse ambiente, é possível perceber um sentido restrito da concepção de inclusão. Neste sentido, o senso de pertencimento no ambiente escolar parece transcender a inclusão e é tido como um princípio fundamentalmente interligado como um elemento potencializador na participação, no reconhecimento, na valorização e no respeito das diversidades e diferenças no processo de aprendizagem para a promoção da inclusão escolar. Conforme já discutimos, a promoção da inclusão, na perspectiva de Bartalotti (2006, p.23), requer “[...] a crença na sociedade para todos; não cabe somente indivíduos com deficiência se integrar à sociedade; é preciso que ela também se transforme para acolher todos os seus cidadãos”.

O termo “sucesso” também apareceu em fonte menor na Nuvem de Palavras, estando situado na posição superior do lado esquerdo, próximo de palavras como “acolhimento e pertencimento”. O “sucesso” parece indicar a relação de aproximação entre docente e estudante no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade

de ultrapassagem de barreiras atitudinais como o medo, conforme referido por Lima e Silva (2007). Vejamos a justificativa da professora:

Penso no sucesso das duas partes, porque preciso vencer a insegurança, o medo de errar para atender o estudante da melhor maneira possível, para que ele se sinta acolhido e perceba que o ambiente em que ele está inserido é inclusivo (**FABIANA-CG**).

Na interação docente e discente, o sentimento de insegurança por parte do docente aparece também como necessidade de transposição dessa barreira para a identificação e o reconhecimento das potencialidades, das necessidades e das formas de aprendizagem do estudante com deficiência.

O reconhecimento da ultrapassagem das barreiras atitudinais como um fator fundamental para a inclusão na escola e em sala de aula aponta uma direção inicial da construção de representações sociais de inclusão de estudante com deficiência no reconhecimento de atitudes que dificultariam o processo de inclusão escolar. Esse reconhecimento na construção das representações sociais possibilita tornar familiar o objeto que não é familiar. Para Moscovici (2012, p. 56), o “[...] trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares”.

Outros elementos como “inserção”, “integração” e “cuidado” apareceram também em fonte menor, na parte superior, do lado direito da Nuvem. Essas palavras parecem apontar para uma perspectiva da abordagem integracionista. Conforme já mencionamos, no modelo integracionista, o sentido da inserção da pessoa com deficiência na sociedade ocorre de forma unilateral, pois necessita que a pessoa seja capaz de superar as barreiras existentes no meio social, não havendo nenhuma modificação dos ambientes sociais e nem a preocupação com as especificidades do educando (SASSAKI, 2006; BARTALOTTI, 2006; GALT, PLETCH; SOUZA, 2007). De acordo com Mantoan (2003), na integração escolar, o estudante com deficiência é inserido de forma parcial no sistema educacional, de modo que não há uma transformação da escola, mas a necessidade de uma adaptação do estudante para corresponder às exigências dela. Assim, segundo a abordagem integracionista, aqueles discentes que não se adaptam a esse espaço escolar são inseridos em classes ou escolas especiais.

As palavras “inclusão”, “horizontalidade”, “insegurança”, “oportunidade”,

“formação” e “dificuldade” foram apresentadas próximas em fonte menor, lado inferior e direito da Nuvem de Palavras. Outros elementos - “associação”, “atender”, “estudo a todos”, “TICs³³” - também foram menos evocados e apareceram na representação gráfica. Esses elementos parecem, de forma geral, revelar uma aproximação com a perspectiva inclusiva, como também se relacionam aos obstáculos dos docentes para o desenvolvimento da educação inclusiva na instituição de ensino.

Em linhas gerais, o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos(as) docentes parece revelar valores, atitudes e características que os (as) docentes atribuem à inclusão do estudante com deficiência na escola. No entanto, apesar da demonstração de aproximação com a perspectiva da educação inclusiva, elementos da perspectiva integracionista também constituem conteúdo das representações sociais dos(as) professores(as).

A multiplicidade de elementos revelados por esse grupo parece apontar, entretanto, para a prevalência dos princípios da educação inclusiva. Esse indicativo prévio revelado pelos(as) docentes pode estar relacionado com possíveis mudanças de concepção de educação escolar, estudante, ensino e aprendizagem, para o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade humana nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre o processo de (re)construção representacional, Moscovici (2012) esclarece que as representações sociais são dinâmicas, complexas, e vão se modificando ao longo do tempo em função dos momentos históricos, dos códigos culturais que são construídos e partilhados por grupos sociais para a construção e interpretação da realidade.

6.2 Estudo de aprofundamento: o conteúdo geral das representações sociais de “inclusão de estudante com deficiência” construídas pelos/as docentes

Dos depoimentos dos cinco docentes participantes da pesquisa, emergiram três categorias temáticas, a saber: 1) Inclusão de estudantes com deficiência é valorização das diferenças, acesso e permanência na escola; 2) Inclusão de estudantes com deficiência possui diversas barreiras; 3) Inclusão de estudantes com deficiência envolve prática docente inclusiva.

³³ Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

6.2.1 Inclusão de estudantes com deficiência é valorização das diferenças, acesso e permanência na escola

Alguns professores(as) mencionaram, de forma direta/indireta, que a inclusão de estudantes com deficiência está relacionada à valorização das diferenças, acesso e permanência desse estudante na escola.

A inclusão escolar implica uma escola para todos e com todos, em que as diferenças e singularidades de cada indivíduo devem ser valorizadas e respeitadas. Mantoan (2003, 2006) enfatiza que a inclusão escolar perpassa a compreensão, o reconhecimento e a valorização das diferenças, identidades e potencialidades do educando para uma aprendizagem com equidade de oportunidades no processo educativo.

As representações sociais da inclusão de educandos com deficiência, construídas pelos(as) docentes, parecem caminhar em direção à valorização das diferenças e da diversidade humana, através da empatia, habilidade socioemocional, que envolve a sensibilização e compreensão do outro como pessoa. Observemos alguns dos depoimentos que apontam nessa direção:

Falar de inclusão é você compreender como o outro enxerga as coisas, perceber as coisas e entender essas limitações, pra depois você fazer esse compartilhamento. **(MAYARA- AV)**

Antes que qualquer coisa, uma vez que temos empatia pelo próximo, podemos nos adequar e tentar entender suas dificuldades para encontrar uma solução eficiente e eficaz. **(TALES- CG)**

Assim, a referência à empatia nos depoimentos dos docentes converge para o destaque dado a esse elemento também nas evocações apresentadas no estudo exploratório, na relação educador e educando nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, parece se aproximar dos princípios inclusivos defendidos por Sasaki (2006, p. 17): “1) celebração das diferenças; 2) direito de pertencer; 3) valorização da diversidade humana; 4) solidariedade humanitária; 5) Igual importância das minorias; 6) Cidadania com qualidade de vida”. Nesse sentido, a relevância da empatia revelada pelos(as) professores(as) na compreensão das necessidades do outro parece se confirmar um elemento importante na construção das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência.

O docente Mário menciona a abordagem integracionista com a conotação da

proposta inclusiva, através de uma experiência em uma escola particular da educação básica. Vejamos o depoimento do professor:

Eu trabalhei numa escola que a proposta era integradora, então... foi muito importante. Meus filhos estudaram lá, eu ensinava lá... e era um exercício o tempo todo dessa... de ver a pessoa... de não ver a dificuldade como algo... a dificuldade não seria o impedimento... **(MÁRIO-AV/CG)**

Desse modo, resgatamos Mantoan (2003, 2006), quando afirma que a integração como sinônimo de inclusão parece revelar uma dificuldade ainda presente no contexto educacional, em que a distinção entre tais abordagens deveriam estar mais difundida nesse ambiente.

Para Mantoan (2003, 2006), o sentido do vocábulo “inserção”, nas abordagens da inclusão e da integração, é considerado distinto devido às suas bases teórico-metodológicas. Na integração escolar, a inserção pode ocorrer nas salas de aula do ensino regular ou nas classes e escolas especiais, de forma que não há mudança no contexto educacional para atender às necessidades do estudante com deficiência. Já em relação à inclusão, para a inserção do estudante no ensino regular, faz-se necessária a modificação do sistema educacional na consideração do atendimento das necessidades de todos.

Para os(as) professores(as), a valorização das diferenças na inclusão escolar se relaciona à democratização ao direito de acesso e permanência na escola para todos, sem distinção de qualquer natureza, com a transposição de acesso apenas para a garantia do cumprimento legal.

Para a docente Daniela, a promoção de acesso do estudante com deficiência à escola está relacionada à oferta de condições para a garantia de ingresso desse educando na instituição de ensino. Para ela, a deficiência parece se aproximar do modelo social, em que se constitui como resultado da relação social da pessoa com os meios sociais, através das barreiras sociais que dificultam ou impedem a participação e o desenvolvimento do indivíduo com deficiência na sociedade. A esse respeito, Glat e Fernandes (2005), Glat e Branco (2007), Alves (2016) e Rosa (2016) apontam que essa percepção da deficiência se direciona à abordagem social. Vejamos o depoimento da professora:

A deficiência, eu acho que ela se apresenta aí de várias formas, mas eu acho que a deficiência, quando a gente fala da locomoção, às vezes, ela traz um

atraso mesmo na questão da escola, porque a falta de acessibilidade não é nem dentro da escola apenas, mas até a escola, o caminho até a escola, o transporte, a gente sabe que existe transporte que faz locomoção, mas a gente sabe que não funciona, tá sempre quebrado, enfim. **(DANIELA-CG)**

Para os(as) professores(as), o acesso está direcionado à valorização da pessoa, em que, independentemente da condição física, sensorial ou intelectual, a democratização deve ser garantida. O acesso à escola não deve ser restringido apenas para fins de cumprimento legal, mas como a oportunidade de acessar o conhecimento, de participação e aprendizagem do estudante com deficiência na criação de condições e possibilidades, com o respeito e reconhecimento das potencialidades e singularidades desse estudante na escola. Nessa direção, Martins (2011) afirma que a inclusão escolar requer a necessidade da escola em avaliar e redesenhar sua estrutura, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, suas práticas avaliativas e metodologias, bem como investir na promoção da inclusão na cultura escolar.

Assim, o sentido de acesso nos depoimentos dos(as) professores(as) parece se afastar do modelo integracionista da educação e se aproximar do paradigma de inclusão. Conforme Sasaki (2006), Bartalotti (2006), Glat, Pletch e Souza (2007), a inserção do estudante com deficiência, no modelo integracionista, ocorria de forma unilateral, pois necessitava que as pessoas com deficiência fossem capazes de superar as barreiras existentes, visto que não haveria modificação dos ambientes sociais para o atendimento das necessidades desse educando. Nas falas dos(as) docentes(as), é possível perceber a referência ao acesso à escola na perspectiva inclusiva. Vejamos alguns depoimentos:

Que inclusiva é a escola que abre espaço. Agora abrir espaço de verdade, não somente porque é um direito, porque é uma lei. Abrir espaço para essas pessoas para que elas realmente adquiram conhecimento, elas consigam socializar, consigam é... buscar uma profissão, uma formação, certo. Não somente pra constar ou pra cumprir algo que foi imposto por uma lei. **(FABIANA-CG)**

Eu acredito que seria... não levar em consideração qualquer possível... diferença, seja intelectual ou física, que algum aluno possa ter, pra poder negar o acesso dele, ... a escola. **(TALES- CG)**

As professoras Fabiana e Daniela evidenciaram ações de apoio institucional no ingresso e na permanência do estudante com deficiência na instituição de ensino, como fatores para a inclusão escolar. A docente Daniela revelou avanços no Instituto

Federal em relação às ações de acesso do estudante com deficiência à instituição de ensino. Contudo, a referida docente evidenciou a necessidade de progresso das ações de permanência para o estudante com deficiência. A ação do NAPNE é referenciada como um apoio técnico no ingresso do estudante com deficiência na instituição de ensino. Vejamos depoimentos das professoras:

Eu acho que melhorou muito essa questão do acesso. Eu acho que a permanência às vezes é o que pega mais. Então eu acho que o acesso até tá bem mais universal, mas a permanência deles no campus, estudando, ainda tá um pouco prejudicada, acho que pode melhorar e muito. [...] Lá no campus a gente tem o Núcleo de ...esqueci a sigla agora.. o NAPNE, que dá esse apoio ao estudante, sempre que vai chegar esses estudantes, tem algum tipo de necessidade, já passa pra gente, faz tudo que é possível. **(DANIELA-CG)**

Mas o que existe muito lá, é a questão do esforço, do esforço e da preocupação em atender a quem chega precisando desse olhar mais atencioso, isso aí não falta. Vontade de atender e de fazer dar certo isso tem demais. **(FABIANA-CG)**

Nesse sentido, os saberes construídos e partilhados nas relações cotidianas pelo grupo docente revelaram significantes que apontam na direção da “valorização das diferenças”, dos preceitos da inclusão, abordagem considerada e difundida pelos autores da educação nos estudos atuais, como também parecem indicar sentidos correlatos nos elementos “acesso”, “apoio” e “permanência” para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição de ensino. A esse respeito, Jodelet (2001) esclarece que as representações sociais são construídas nas relações entre os sujeitos, sendo um guia na vida diária, pois orientam o pensamento e a tomada de decisões a respeito de um determinado objeto.

Destacamos, ainda, que a empatia mostrou-se relevante nas representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência, no compartilhamento nas relações cotidianas por parte do grupo de docentes. A esse respeito, retomamos Guareschi (2012, p. 8), ao afirmar que as representações sociais constituem “um conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”. Desse modo, as construções simbólicas, partilhadas pelos(as) docentes, de inclusão de estudantes com deficiência parecem se conectar diretamente com as relações estabelecidas na prática cotidiana entre o grupo.

6.2.2 A inclusão de estudantes com deficiência possui diversas barreiras

Nos depoimentos dos(as) professores(as), de forma recorrente, constatamos que diversas são as barreiras para realizar a inclusão. Dentre elas, destacamos: falta de formação docente e falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

A formação docente aparece como um fator significativo na inclusão de estudantes com deficiência, já tendo sido apontado nas evocações dos(as) professores(as). As falas dos(as) docentes revelam uma possível relação do despreparo profissional com a falta de formação inicial e/ou continuada para o reconhecimento das potencialidades e necessidades e para a mobilização de práticas pedagógicas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência na EPT. Há indicativo, nos depoimentos, de que a falta de preparação dos(as) professores(as) sinaliza em direção às instituições formadoras, à instituição de ensino em que os(as) docentes ministram as aulas e ao interesse do próprio professor(a).

Dos depoimentos dos(as) professores(as), emergem a necessidade de formação profissional para o trabalho e a aproximação da relação entre docente e estudante em sala de aula, na promoção da participação e aprendizagem do educando com deficiência, como a formação em Libras e Braille. Os depoimentos revelam um sentimento de indignação e abandono de parte dos(as) docentes(as) pela cobrança e responsabilização direcionada aos(as) professores(as) para a inclusão do estudante com deficiência, em que as lacunas existentes na formação profissional demonstram ser um indicador dificultador das práticas docentes inclusivas. O reconhecimento da falta de formação por parte do(a) educador(a) também parece ser um indicativo do despreparo para a ação docente inclusiva. Vejamos alguns dos depoimentos:

É, a formação. Agora tem que ser continuada. A formação continuada... que seja mesmo voltada pra os profissionais atenderem melhor as futuras pessoas com deficiência que vão frequentar o campus. **(FABIANA-CG)**

O que eu acho é que falta um pouco de (não sei se é a palavra certa), um pouco de treinamento para os professores, os docentes. Porque eu vejo isso não só agora no subsequente, mas na minha vida toda profissional. Às vezes, eu sinto que esses estudantes que têm deficiência eles são realmente (a palavra infelizmente é essa), são jogados na sala de aula... A gente escuta muito: “tem que ter inclusão”. Mas que inclusão é essa? Que tipo de inclusão

é essa que você pega uma criança com deficiência, ou um adolescente ou um adulto, coloca dentro de uma sala de aula e você não dá o suporte, a orientação correta pra você agir com aquele estudante. **(MAYARA-AV)**

[...] Porque também assim... a gente não pode culpar o professor porque não fez assim... muita gente não tem preparo, entendeu? Eu aprendi assim na tora. A gente tinha nessa escola particular algumas formações, mas assim... mas a gente não tinha o tempo todo, mas a gente não tinha essa... esse estudo. Eu mesmo nunca aprendi Libras, entendeu? Eu nunca aprendi Braille, eu achava interessante, mas assim... tá entendendo? Mas foi desinteresse meu, mas é porque não aparecia. Aí vem de cima para baixo. **(MÁRIO-AV/CG)**

[...] Às vezes, falta um pouquinho pela parte da gente de se especializar, fazer uma coisa a mais, pra dar esse apoio... como Libras, por exemplo. **(DANIELA-CG)**

Nas representações sociais dos(as) professores(as), a ausência de formação inicial, por parte das instituições formativas, revela um obstáculo na construção dos saberes profissionais e das práticas docentes para reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças, dentre eles a identificação das necessidades e potencialidades do educando com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. No depoimento a seguir, a docente Fabiana afirma não ter cursado disciplinas sobre educação inclusiva, e aponta em direção à valorização do saber construído e partilhado pelo grupo familiar para a prática docente na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência. Vejamos o depoimento da professora:

Quando eu penso em nós, como professores, aí eu me lembro que eu não tive nenhuma disciplina de educação inclusiva, e o que eu sei de inclusão é o que eu vivi na minha família, mas e quem não tem pessoas com deficiência em casa? Como é o tratamento de um professor que não convive com alguém que tenha alguma deficiência? Como é o entendimento? Como é que ele reage a uma pessoa com deficiência? Ele consegue captar logo que a pessoa tem deficiência? E ele também consegue se adequar ao aluno? Não tô dizendo que eu consiga, mas pelo menos eu já tenho, assim, tenho uma anteninha dizendo, olha aquele ali se eu vou conseguir ou não... é outra história. Mas eu já tenho a dica, chamou minha atenção, vamos ver se ele precisa ou não de apoio, de um apoio mais direcionado. **(FABIANA-CG)**

Assim, as representações sociais, enquanto saberes construídos nas relações cotidianas por meio das comunicações interpessoais, constituem-se a partir de distintas experiências do(a) professor(a) em espaços sociais diversos. A esse respeito, resgatamos Dias e Santos (2015, p.174), ao afirmar que a “[...] representação social do professor, ou de qualquer outro sujeito, resulta da história de vida que este tem no meio social, na sua formação familiar, escolar, religiosa, entre outras”.

Conforme já mencionamos, os estudos de Lima (2020), Pereira (2020),

Menezes (2020), Freitas (2019), Silva, P. (2018), Oliveira (2018), Mendes (2017), Arenega (2016), Costa (2016) e Santos (2014) evidenciaram que a formação docente constituiu um fator de incidência no reconhecimento da diversidade e das diferenças no âmbito dos IFs. A respeito da importância da formação docente para a inclusão no trabalho com a diversidade e as diferenças de estudante na escola, Pimentel (2012, p.140) ratifica que a inclusão

requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Os(as) professores(as), em seus depoimentos, revelaram barreiras na acessibilidade como um entrave na inclusão de estudantes com deficiência. Os obstáculos de acessibilidade evidenciados pelos(as) docentes perpassaram as dimensões arquitetônicas, comunicacional/informacional e atitudinal que parecem dificultar ou impedir a participação, o acesso ao conhecimento e à formação cidadã com autonomia e independência da pessoa com deficiência.

Assim, percebemos nas falas dos(as) docentes(as), que se faz necessário ultrapassar a presença da barreira arquitetônica. Esses(as) professores(as) demonstraram certa preocupação com esse entrave no IF - *campus* Olinda. A barreira arquitetônica no âmbito da instituição de ensino referenciada parece indicar uma falta de adaptação estrutural para o acesso e a utilização dos ambientes dessa instituição pela pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida. Assim, há um reconhecimento e uma preocupação desses(as) professores(as) com a infraestrutura atual apresentada pelo *campus*, com parte de salas de aula, laboratórios e setores administrativos funcionando no térreo, rampa de acesso íngreme e estreita que dá acesso às salas de aulas e outros setores administrativos no primeiro andar.

Contudo, apesar da evidência, a falta de acessibilidade física na instituição de ensino parece estar vinculada ao funcionamento de caráter provisório da instituição e ao sentimento de crença em uma possível ultrapassagem da barreira arquitetônica, com o atendimento às normas de acessibilidade arquitetônica na construção e no funcionamento do novo *campus*. Vejamos alguns depoimentos dos(as) docentes:

A gente tem aqui no nosso campus já ... a gente já tá uns dois anos aqui nesse prédio.... e, desde que a gente se mudou, que a gente briga pra construir um elevador pra cadeirante. E até hoje o elevador não foi finalizado. **(TALES-CG)**

O IF da gente botou um elevador lá que virou uma instalação artística, não serve para nada. Ele não funciona. Como é que o aluno... é só escada. A gente tem dificuldade de subir porque é tão íngreme e tão fechadinha, imagine uma pessoa com alguma dificuldade de espaço. **(MÁRIO-AV/CG)**

A questão mesmo da acessibilidade dos espaços... é porque a gente tem um campus que ainda vai pra um campus que é... o da gente é provisório ainda né?! Lógico que vai ser construído e vai ter tudo isso pensado, mas eu vejo isso como uma barreira. Se a gente hoje tivesse um estudante com dificuldade de locomoção, ia ser muito ruim pra ele, ficar pedindo ajuda pra poder subir e descer no campus. **(DANIELA-CG)**

Então, vou dizer até de um jeito vulgar, mas é quando a bomba tá prestes a estourar, aí, olhe, chegou, e agora? Chegou alguém com deficiência, a gente tem rampa? Tem cadeira de rodas no campus pra atender alguém que ficou, que está imobilizado por um tempo? Tem sala embaixo pra gente colocar? Mas é a própria natureza do campus que ainda não conseguiu construir a sua sede infelizmente, então aí não é uma crítica, é uma reflexão, é uma realidade. **(FABIANA-CG)**

Outro obstáculo evidenciado nas falas dos(as) professores(as) no âmbito do IF se relaciona com a falta de acessibilidade informacional e comunicacional dos estudantes com deficiência, em relação ao acesso aos conteúdos curriculares e sua aprendizagem. O quantitativo reduzido de recursos humanos, especificamente, do TILS, é evidenciado como uma problemática para que o estudante com deficiência auditiva e usuário da Libras possa ter acesso de forma adequada e completa das informações dispostas oralmente pelo professor e pelos estudantes em sala de aula.

O ensino remoto, proposto de forma emergencial nas instituições de ensino, em função do cenário pandêmico provocado pela Covid-19, aparece como um fator dificultador nos processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Vejamos depoimentos dos(as) docentes:

Tem o agravante da pandemia, né. As aulas remotas tá sendo assim... tanto ruim para todo mundo. Então é... aula remota para quem tem problema já problemática e para quem não tinha criou um problema. **(MÁRIO-AV/CG)**

Agora eu vou te dizer, é complicado identificar, como a gente tá nesse processo de remoto, eu não consigo identificar... eu só vejo bolinhas na minha frente. **(MAYARA-AV)**

O docente Tales e a professora Daniela, nesse contexto de reorganização das atividades educacionais para o formato não presencial, evidenciaram também que o

uso da máscara facial de proteção, sendo as mais utilizadas as de tecido, as cirúrgicas ou N-95, é um entrave para a leitura orofacial das informações faladas em sala de aula para o estudante com deficiência auditiva leve/moderada. Sobre esse obstáculo, os(as) professores(as) afirmam:

A gente tá tendo dificuldade agora com a volta do presencial. Principalmente por conta desse instrumento que está obrigatório pra gente aqui no campus [apontou para a máscara de tecido que estava utilizando]. Porque quando a gente tava dando aula remota em casa, a gente não precisava estar com a máscara. E aí ele conseguia fazer a leitura labial. E agora que a gente tá aqui no campus, dificultou mais pra ele conseguir compreender o que a gente tá falando. Ele não tem surdez completa, mas dificultou muito pra ele, porque ele não consegue ler os lábios do professor, quando ele está em aula presencial. A gente tá tentando fazer a compra daquelas máscaras que possuem uma janelinha de acrílico, que não é o ideal, pois o ideal seria as N95 e tal, mas enfim, pra vê se pelo menos nas aulas que o aluno tá presente a gente ficasse usando. **(TALES-CG)**

Lá no instituto mesmo eu já escutei que os intérpretes de Libras, por exemplo, têm poucos, e eles precisam assim, se dividem entre um monte de campus... todo dia estão em um campus diferente, pra conseguir ou tentar atender. Porque o estudante quando ele precisa tem que ser todas as aulas com essa pessoa ao lado. Então, eu acho que falta ainda investir mais em pessoal, professores, pessoas pra estarem acompanhando esses estudantes. **(DANIELA-CG)**

Nos depoimentos de parte dos(as) docentes, apreendemos o reconhecimento, não somente de entraves da acessibilidade arquitetônica e comunicacional presentes na sociedade e no ambiente escolar, mas também das barreiras atitudinais como um possível fator dificultador para a inclusão de estudantes com deficiência. Observemos o depoimento de um professor:

Barreiras sempre tem. Não só no ensino. Tem barreiras na vida profissional, tem barreiras em todos os lugares. A sociedade ainda é muito preconceituosa. Eu acho que não só do preconceito em si, mas como na falta de acessibilidade mesmo. As calçadas da nossa cidade, falta de sinalização e comunicação que seja acessível. Todas essas situações **(TALES- CG)**.

A professora Mayara ressaltou o cuidado, elemento evidenciado no estudo exploratório no seu depoimento. A referida docente relaciona o cuidado com o respeito ao outro ao se reportar à inclusão do estudante com deficiência. No entanto, apesar de a docente se aproximar dos princípios da inclusão, defendidos por Sasaki (2006), a prática do cuidado também pode se direcionar para uma perspectiva negativa, sendo possível a identificação da barreira atitudinal do medo e da compensação,

reforçando estigmas e atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às capacidades de uma pessoa reduzida às manifestações da estrutura corporal. Observemos o depoimento da professora:

Cuidado que eu digo é o cuidado de como você vai tratar, como você vai se expressar, a maneira como você vai falar, a maneira é que você vai até tocar, se direcionar a pessoa... [...] Então, eu acho que o cuidado tem relação com essa questão de respeito, de você respeitar a posição do outro, e de respeitar também a tua posição, como uma pessoa que não se sente limitada pra certas coisas. E entender que esse limite só existe na nossa cabeça, porque na cabeça dele, às vezes, esse limite não existe **(MAYARA-AV)**.

A esse respeito, Lima e Silva (2007) esclarecem que a barreira atitudinal do medo consiste no receio em falar ou agir de modo errôneo em relação a alguém com deficiência, e a compensação consiste no favorecimento e na minimização das ações em razão da deficiência. Nessa ótica, a diferença, quando compreendida, na visão negativa/depreciativa das diferenças humanas, como desvio aos padrões, pode reforçar os estigmas em relação à pessoa com deficiência. Em relação à construção de estigmas, Goffman (2004) esclarece que o estigma consiste em uma marca/atributo/característica depreciativa fazendo com que o indivíduo ou grupos sociais sejam enquadrados em uma categoria desacreditada sendo considerados inabilitados para a aceitação social plena.

Um depoimento da docente Fabiana revelou a insegurança como barreira para a inclusão de estudantes com deficiência. O elemento insegurança foi evidenciado também no estudo exploratório pela mesma docente e parece se relacionar com o medo ao “diferente”, que reverbera na construção de estigmas, conforme já evidenciado por Goffman (2004). Vejamos o depoimento da professora:

Insegurança, como é que a professora vai vencer a insegurança dela mesma, a insegurança que ela sente, quando ela olha pra alguém que é diferente do padrão que ela já conhece, a insegurança que eu tenho quando eu olho. Será que eu vou conseguir? Será que eu vou ter sucesso com ele? Será que eu vou dizer que eu fiz tudo que eu podia e mesmo assim não deu pra conseguir? Aí fica sempre essa avaliação, autoavaliação. O que é que eu posso fazer pra melhorar. Será que eu fiz tudo que eu podia? E também, né, têm algumas pessoas que chegam com muita insegurança lá. **(FABIANA-CG)**

Conforme já evidenciado no estudo exploratório, a referida docente e a professora Daniela consideraram como um sucesso e uma satisfação o fato de o estudante com deficiência no âmbito da EPT ter conseguido compreender os

conteúdos da disciplina ministrada. Observemos os depoimentos das docentes:

Que ele saiu da disciplina, olha eu entendi, eu aprendi um pouquinho com ela. E eu essa sensação de sucesso, né?! De olhar para a pessoa com deficiência, com dificuldade, mas ele conseguiu. **(FABIANA-CG)**

Mas quando você vê que o estudante tá aprendendo, tá evoluindo e, no final, entrega o projeto, vale a pena, sabe, vale muito a pena. **(DANIELA-CG)**

A percepção de sucesso e satisfação nos processos de ensino e aprendizagem do discente com deficiência parece demonstrar sentimentos positivos por parte das professoras, porém a consideração desses sentimentos também parece apresentar resquícios de atitudes capacitistas em relação às potencialidades do estudante com deficiência. Assim, resgatamos Moscovici (2012, p.46), quando afirma que as representações sociais negativas, que reverberam preconceitos raciais e sociais, aparentemente nunca estão isoladas; esses preconceitos, na verdade, são “[...] retirados de um fundo de sistemas, de raciocínios de linguagens, que dizem respeito à natureza biológica e social do homem e suas relações com o mundo”.

Assim, aludimos a Jodelet (2001), quando afirma que as representações sociais fundadas de estereótipos e preconceitos, mecanismos de exclusão, são resultantes dos processos cognitivos compartilhados no senso comum atuando no julgamento das pessoas ou grupos pelo fato de pertencer a uma categoria social.

Ainda no âmbito da EPT, as docentes referenciadas parecem se direcionar para a ultrapassagem da perspectiva de formação profissional assistencialista em relação às pessoas com deficiência, que reforçou no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas com a restrição às atividades manuais. Sobre essa formação profissional de modo assistencial às pessoas com deficiência, resgatamos Gomes (2013), quando afirma que os ofícios de qualificação profissional oferecidos nas escolas para as pessoas que tinham alguma deficiência eram de marcenaria, carpintaria e sapataria, destinados às camadas menos favorecidas para que pudessem atender à demanda do sistema produtivo da agricultura e da indústria.

Desse modo, apesar do indicativo de distanciamento em relação à perspectiva assistencialista da formação profissional à pessoa com deficiência, há indícios também de afastamento de uma formação profissional integral e inclusivista, através da abordagem tecnicista em direção a uma formação profissional com a restrição a uma determinada função profissional e usabilidade do termo “deficiente” para se referir

à pessoa com deficiência. Vejamos depoimentos das professoras:

Pra o estudante, inclusive com deficiência, um dos pontos interessantes que eu vejo é a possibilidade dele trabalhar em *home office*. Como muito do trabalho, por exemplo se ele for pra área de desenvolvimento, de programação, edição de vídeo, enfim, tem várias áreas dentro do curso que ele não vai precisar inclusive se deslocar pra empresa, pode ser trabalho *home office*, trabalhar pra empresas de São Paulo, enfim, de fora, dependendo aí da língua. Eu vejo isso como uma oportunidade assim, não necessariamente de ser uma área que você vai precisar trabalhar *in loco*. Acho que isso é a principal vantagem, pelo menos que eu enxergo agora. **(DANIELA-CG)**

Porque a gente sabe que o deficiente ele consegue trabalhar, ele consegue fazer tudo, dentro de algumas limitações. Então por exemplo, ele pode fazer um joguinho? Pode. Ele pode de repente trabalhar, não criando, mas de repente dando as ideias... o jogo pode ser dessa forma... mas o programador pode ser outro. **(FABIANA-CG)**

O docente Mário também parece caminhar numa perspectiva mais da profissionalização pautada nos pressupostos tecnicistas. Como afirma Ramos (2014), essa abordagem foi difundida com o desenvolvimento industrial e tecnológico, pela necessidade de qualificação profissional para corresponder às demandas do mercado de trabalho. O direcionamento central para uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho parece se contrapor à concepção formativa da formação integral do sujeito comprometida para a prática social, em que as distintas dimensões da vida estejam integradas para a compreensão e intervenção da realidade, como esclarece Ramos (2014). Vejamos um depoimento do docente:

Eu vejo assim... para mim eu não distingo técnico de uma graduação, entendeu? A questão de ser... vamos dizer assim... a problemática de ser técnico é que você tem algo voltado mais para um campo, né, para uma determinada metodologia de trabalho. Você vai trabalhar mais em com corpo técnico, mas assim para mim é a mesma dificuldade, os mesmos desafios que você teria curso técnico seria no curso de graduação. Técnico você tem disciplinas que elas são mais é... não vou dizer o termo prático, você usa mais as ferramentas. Vamos dizer... Você vai ter aula de usar determinado programa **(MÁRIO-AV/CG)**.

De forma geral, as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência revelaram distintas barreiras para a efetivação da inclusão. A falta de formação docente permaneceu, nos depoimentos dos(as) professores(as), como uma barreira para a inclusão, em diferentes níveis e modalidades de ensino, como a EPT. A formação docente constitui-se, nas representações sociais dos(as) professores(as),

como um fator que favorece a inclusão de estudantes com deficiência. Essa representação valorativa da preparação para a prática docente de reconhecimento e valorização das diferenças se direciona para a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico por parte do próprio docente, como também das instituições de ensino de formação inicial e das instituições que ministram aulas.

Diante do exposto, podemos dizer que as representações sociais dos(as) docentes revelaram ainda resquícios de uma abordagem que se contrapõe ao paradigma da inclusão educacional e da formação humana integral, do mundo do trabalho e da atuação social no âmbito da EPT, como também evidenciam o entrave de acessibilidade arquitetônica no IF, realçado de forma contundente nos depoimentos dos(as) professores(as).

6.2.3 Inclusão de estudantes com deficiência envolve prática docente inclusiva

Os depoimentos dos(as) docentes(as) evidenciaram práticas pedagógicas que parecem favorecer uma prática docente inclusiva, tais como: acompanhamento pedagógico individual do estudante com deficiência, respeito ao ritmo de aprendizagem, reflexão e planejamento flexível.

As falas dos(as) professores(as) reportam experiências com estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno de Déficit de Atenção e Dislexia no Curso Técnico Subsequente. Nessas experiências, foi relatado haver o reconhecimento do ritmo de aprendizagem do estudante, o que direciona a um comportamento de aproximação da relação professor e estudante através de estratégia pedagógica de acompanhamento individual após o término da aula, com a revisão do conteúdo pelo docente para a aprendizagem do discente. Vejamos os depoimentos das professoras Mayara e Fabiana:

A primeira coisa que eu fazia era deixar o estudante em uma posição que ele pudesse ficar próximo a mim. E eu sempre tentava explicar as coisas pra ele, quantas vezes ele achasse necessário, quantas vezes fosse possível, fazia antes um exercício pra ele ver, pra ele olhar, ver e depois sugeria que ele começasse o dele e fazia o acompanhamento mais de perto. Isso na disciplina prática. Na disciplina teórica, quando acabava a explicação, eu sentava com ele quando todo mundo saía, e quando ele sentia a necessidade, porque sempre partia dele, eu ficava um tempo a mais pra explicar todas as dúvidas que ele tivesse. **(MAYARA-AV)**

Depois da aula, eu ficava 15 a 20 minutos repassando o que eu já havia falado. Ai eu sempre dizia: “Vamos, anote”. Ficava também dizendo palavra de

encorajamento. **(FABIANA-CG)**

Os depoimentos da docente Daniela e do professor Tales também revelaram a utilização da estratégia pedagógica de disponibilização de um tempo para o reforço dos conteúdos trabalhados em sala após o término da aula que as professoras Mayara e Fabiana sinalizaram acima, bem como a necessidade de acompanhamento individual do docente com o estudante no contraturno da aula. O professor Tales, que faz parte do NAPNE como secretário do núcleo do *campus* Olinda, fez referência à estratégia pedagógica institucional de flexibilização do currículo, de acordo com a necessidade específica do educando com deficiência. Observemos depoimentos dos(as) professores(as):

[...] a gente tinha que ficar com ele após a aula, muitas vezes pra passar... porque na hora da aula ele não absorvia, não conseguia prestar tanta atenção. No dia que ele ia embora depois da aula, ele dizia nada, eu já sabia que depois ele iria me procurar. Tinha que ficar marcando alguns horários extras com ele, pra poder ver com ele sozinho o conteúdo, porque na hora da aula mesmo, ele até tava olhando, mas eu sabia que ele tava ali só de corpo, é como se a cabeça dele estivesse em outro lugar. Então, nas minhas disciplinas pelo menos, ou eu ficava um tempo após a aula, ou marcava outros horários no contraturno pra encontrá-lo, pra passar conteúdo, aí tem programa de computador que utilizava, então, ele não conseguia, ele via tudo, mas na hora que ele ia executar, ele esquecia tudo. Então, fazendo comigo sozinha, sem o restante da turma, ele aprendia melhor, absorvia o conteúdo, então meio que funcionava dessa forma. **(DANIELA-CG)**

[...] a estratégia que a gente vem buscando é de geralmente reduzir a quantidade de disciplinas que o aluno se matricula por semestre, e fazer o acompanhamento mais de perto, as vezes com agendamento de atendimento extraclasse com o professor pra poder fazer alguns reforços dos assuntos que foram dados em aula, pra poder ajudar com o exercício **(TALES- CG)**.

Nesse sentido, as estratégias promovidas pelos(as) professores(as) parecem favorecer os processos de ensino e aprendizagem para corresponder às necessidades específicas e às potencialidades do educando.

Uma parte dos(as) professores(as) sinalizou que a prática docente inclusiva envolve a reflexão da ação docente e o planejamento flexível. A prática de planejar com flexibilidade concorre para que as atividades pensadas pelo professor possam sofrer possíveis modificações ou possíveis adaptações para corresponder às necessidades dos estudantes com ou sem deficiência, bem como a autoavaliação, com um destaque para as práticas de ensino.

No depoimento do professor Mário, o processo de reflexão da ação docente

parece demonstrar um sentimento de insatisfação em não ter conseguido atingir os resultados desejados em relação ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência. O ato de planejar, evidenciado pela docente Fabiana, por sua vez, sinaliza uma prática que poderá favorecer o estudante com deficiência na compreensão dos conteúdos curriculares e a percepção do espaço físico da aula para o desenvolvimento do discente no processo de ensino e aprendizagem, que pode indicar a possível influência dos saberes construídos e compartilhados no cotidiano advindos da experiência familiar em relação à pessoa com deficiência na orientação da prática docente. Nesse sentido, retomamos Wagner *et al.* (1999), ao esclarecer que a representação social é um construto da coletividade, que se estabelece através da comunicação e das ações no dia a dia. Vejamos os depoimentos dos(as) docentes:

O que me chateia é assim: - Eu poderia ter ido aqui com ele (sinal com uma mão mais acima da outra mão) e eu não fui, não andei, entendeu? Isso me chateia. Botar como limite mínimo é esse aqui, se ele chegar aqui tá bom e ele não chegar, pô não deu certo. A metodologia não foi legal. **(MÁRIO-AV/CG)**

Pensar nas dificuldades que ele possa vir a ter. Que ele possa vir a ter, né? Quando você vai preparar um material, aí penso assim: “será que eu estou sendo clara?”. Será que uma pessoa que entende mais devagar, que ela leva mais tempo para processar a informação, será que ela vai entender? Será que está coerente o que eu escrevi? Será que está coerente a minha explicação? Que mais... se for som muito alto, ou som muito baixo. Que mais... a sala de aula, será que ela está adaptada para aquela pessoa? **(FABIANA-CG)**

A diversificação de estratégias pedagógicas nos cursos técnicos subsequentes realizada por alguns docentes foi indicada como uma possibilidade de valorização e reconhecimento das necessidades de aprendizagem pelo estudante com deficiência. As falas dos(as) docentes sinalizam adaptações nas atividades planejadas e propostas em sala de aula em relação às metodologias de ensino e ao formato da avaliação para promover a participação e aprendizagem do estudante com deficiência, com estímulo à criatividade e à resolução de problemas.

Nessa perspectiva, o docente Mário, em uma atividade de redação de roteiro, realizou uma diversificação da atividade proposta em sala, na forma oral, para promover a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência visual, com baixa visão. Nesse sentido, destacamos Abric (2000), que, ao tratar as funções das representações sociais, menciona a função *de Orientação e Justificadora*, um guia para os comportamentos e as práticas, na justificação da estratégia de ensino

promovida pelo professor. Vejamos depoimentos do docente Mário e da professora Fabiana:

Eu falei: - Vamos lá, diga lá. Ele ia falando. Tá e aí? Como é que foi? E Maria fez o quê? Matou o cara. Como é que ela matou? Ela matou assim, assim, assado... Ele ia falando, então eu ia tirando dele. Sim, mas matou como? Matou assim, assado. Qual? Matou com faca ou revolver? Com a faca. Como é que tava a faca? Aí ele ia descrevendo. Aí olha, pega a gravação e copia. Pronto, ele copiava a gravação que ele falava e aí descrevia. Tava lá o texto dele todo bonzinho, mas ele sozinho não conseguia fazer. **(MÁRIO-AV/CG)**

Eu tinha colocado questões de marcar X, e o pessoal tinha conseguido e ele não conseguiu. Aí eu disse, "vou fazer de outra forma". Aí fiz questões abertas, porque ele teria a chance de me dizer, né? Aí você vai responder... Expliquei tudinho como ele ia fazer, e dei a chance. Quando eu disse que ele não lembrava, às vezes, eu dizia: "olhe, vou mandar um e-mail, tá aberto até hoje". Aí ele esquecia. Aí quando chegava no dia nada, eu dizia, "cadê você, vai fazer não é?". Tô esperando você fazer... eu tentava chamar a atenção dele e mostrar que eu estava ali também disponível pra ele. Aí, dessa forma, deu certo. Mas eu também sabia que se precisasse precisaria alterar mais ainda, fazer de outras formas. **(FABIANA-CG)**

A fala do docente Tales aponta a atualização de novas formas de ensino por parte do grupo docente como um possível elemento para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva para a promoção de modificações das práticas educativas. Vejamos o depoimento do docente:

[...] eu acho que a reciclagem das metodologias de ensino... é até uma coisa que eu já tinha comentado, mas é uma coisa a ser batida na tecla de novo... existem pedagogias muito mais recentes e mais atuais ... e assim tem alguns professores que são muito engessados em práticas antigas. E o nosso mundo continua evoluindo e as práticas precisam evoluir junto. **(TALES-CG)**

A docente Mayara evidencia a frustração como um sentimento que favorece o redirecionamento de estratégias pedagógicas pelo docente.

Também tive algumas frustrações, não consegui, não consegui mesmo. E essas frustrações que eu tive me fizeram ter outros olhares, trilhar outros caminhos, pra tentar fazer com que conseguisse esse indivíduo evoluir um pouco. Mas, eu passei por essas dificuldades também de não atingir o que eu queria. **(MAYARA-AV)**

Em geral, a prática docente construída no cotidiano escolar pelo grupo de professores(as) revelou uma diversificação de estratégias pedagógicas que envolve o acompanhamento pedagógico individual, a reflexão da prática docente e o

planejamento flexível na orientação de uma ação educativa na perspectiva que se aproxima dos elementos de uma prática inclusiva. Mas há também fragmentos de atitudes, por parte de alguns professores(as), que se distanciam da abordagem inclusiva na orientação de uma prática para um alcance de um processo de ensino e aprendizagem significativo para o estudante com deficiência na EPT. Assim, as representações sociais elaboradas e compartilhadas por esse grupo no cotidiano escolar se aproximam e se distanciam em relação à inclusão do estudante com deficiência na EPT orientando e justificando as ações docente na interlocução com os distintos saberes em que esse grupo se encontra inserido.

No próximo capítulo, apresentaremos o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação do Produto Educacional.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento e a aplicação do minicurso “*Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica*” (APÊNDICE K), Produto Educacional elaborado a partir dos elementos representacionais apreendidos nos resultados deste estudo.

7.1 Minicurso: justificativa

Para o Mestrado Profissional, faz-se necessário o desenvolvimento e a aplicação, em um contexto real, de um Produto Educacional. Para Kaplún (2003, p.46), o Produto Educacional é definido como “material educativo”, que consiste em um “[...] objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”. O Documento da Área de Ensino (2019) da CAPES concebe o Produto Educacional como

[...] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL, 2019, p.16).

Entre as diferentes tipologias previstas no documento da Área (BRASIL, 2019), o Produto Educacional proposto caracteriza-se como um curso de formação profissional, de natureza minicurso. Compreendemos a importância da formação continuada no desenvolvimento reflexivo das práticas pedagógicas docentes para a melhoria da qualidade do ensino, considerando a pluralidade de saberes docentes de que esse profissional já dispõe ao longo da trajetória pessoal e profissional, como destaca Tardif (2013). De acordo com Santos (2010), a formação continuada deverá ser compreendida como um processo contínuo para o desenvolvimento profissional, para que haja uma reflexão constante sobre a prática pedagógica docente.

Os achados das produções científicas da Pós-Graduação sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos IFs revelaram, como vimos, a necessidade de formação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente educacional. Os resultados da nossa pesquisa reforçaram a importância do Produto

Educacional em tela, pois indicaram que a formação docente é considerada como importante para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição de ensino.

As falas dos(as) participantes revelaram uma possível relação do despreparo profissional com a falta de formação inicial e/ou continuada para o reconhecimento das potencialidades e das dificuldades dos estudantes com deficiência e, por conseguinte, para a mobilização de práticas pedagógicas docentes que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência na EPT.

O minicurso teve como objetivo **possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT que contribuam para ressignificar práticas docentes inclusivas**. Nesse processo, ratificamos a consideração à pluralidade de saberes de que os professores já dispõem, construídos ao longo da experiência pessoal e profissional. Desse modo, a formação docente proposta buscou realizar uma articulação dos saberes teórico-práticos no processo formativo. Nesse sentido, consideramos a relevância da relação dos conhecimentos teóricos com os saberes práticos construídos no cotidiano.

A partir dos elementos representacionais apreendidos nos resultados da pesquisa, construímos o minicurso em módulos temáticos que contribuíssem para a (re)construção de representações sociais e práticas educativas que valorizam as diferenças, a diversidade humana, no reconhecimento das potencialidades e no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência no processo educativo.

A formação proposta buscou, portanto, abordar temáticas que contribuam de forma crítica, reflexiva, problematizadora e colaborativa, através do compartilhamento de experiências entre os professores em direção a uma prática docente na perspectiva inclusiva na EPT. Como defendem Moura (2008) e Souza e Rodrigues (2017), a formação docente para EPT não deve se restringir à aquisição de técnicas, mas deve acontecer de forma crítica, reflexiva e problematizadora, no processo de ensino e aprendizagem.

7. 2 Minicurso: do planejamento à aplicação

7.2.1 Planejamento

Conforme indicamos, a partir das representações sociais reveladas no estudo, construímos nosso Produto Educacional: minicurso *“Inclusão de estudantes com*

deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”.

O processo didático contemplou **cinco** módulos articulados: 1) *Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade*; 2) *Acessibilidade e as Barreiras atitudinais*; 3) *Práticas sociais relativas à pessoa com deficiência e orientações à prática docente inclusiva*; 4) *A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência*; 5) *Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente*.

Considerando o estado pandêmico da Covid-19 e o processo de retorno, ainda com algumas restrições, às atividades presenciais acadêmicas e administrativas do IFPE, optamos pela realização do minicurso no formato on-line. Segundo Santos (2009, p.5663), “[...] a educação *on-line* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

Desse modo, o minicurso foi planejado e realizado no formato on-line, com encontros síncronos e assíncronos³⁴, conforme podemos visualizar no Quadro 3. Para os momentos assíncronos, com carga horária de 8 horas, utilizamos o *Google Sala de Aula* e para os encontros síncronos, com carga horária de 8 horas, o *Google Meet*³⁵. Assim, a carga horária total do curso foi de 16 horas³⁶.

continua

Quadro 3- Cronograma do Minicurso

Encontros/ Módulos	Formato	Carga Horária	Período
1º Encontro- Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso	Síncrono	2 horas	04/-05/2022
Módulo I - Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade	Assíncrono	4 horas	04/05/2022-17/05/2022
Módulo II - Acessibilidade e as Barreiras atitudinais	Síncrono	2 horas	20/05/2022
Módulo III - Práticas sociais a pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva	Síncrono	2 horas	25/05/2022

³⁴ Os encontros síncronos são caracterizados como momentos em que há interação em tempo real entre os participantes. Os encontros assíncronos são caracterizados como encontros que não necessitam da interação simultânea entre os participantes.

³⁵ Serviço de comunicação por vídeo criado pelo Google.

³⁶ Destacamos que o minicurso foi planejado, inicialmente, com uma carga horária total de 20h. No entanto, precisamos reorganizar o cronograma no segundo encontro, devido às dificuldades de tempo dos(as) professores(as) para participar do minicurso.

Quadro 3- Cronograma do Minicurso

Encontros/ Módulos	Formato	Carga Horária	Período
Módulo IV - A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência	Assíncrono	4 horas	24/05/2022-30/05/2022
Módulo V - Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente	Síncrono	2 horas	31/05/2022
Carga Horária Total: 16 horas			

Fonte: a autora (2022)

De modo geral, foram utilizadas as seguintes estratégias de ensino: aula expositiva dialogada; leitura de textos; estudo de caso; fórum de discussão; exposição de imagem; podcast; vídeo e solução de problemas.

No minicurso, a avaliação ocorreu de modo formativo, isto é, o acompanhamento dos(as) participantes ocorreu durante todo o processo de aprendizagem. Para o **Módulo I**, realizado no formato assíncrono, foi avaliada a participação do cursista no Fórum de Discussão, através da resposta à questão norteadora proposta. Para o **Módulo II**, realizado no formato síncrono, foi avaliada a participação do cursista no quiz e na análise do Cartum. Para o **Módulo III**, realizado no formato síncrono, foi avaliada a participação no relato de experiência. Para o **Módulo IV**, realizado no formato assíncrono, foi avaliado o envio da produção escrita. Para o **Módulo V**, realizado no formato síncrono, a participação na atividade prática da audiodescrição.

Elaboramos um certificado de conclusão do minicurso para os(as) cursistas que participaram de modo integral da formação (APÊNDICE N).

7.2.2 Participantes

Prevemos, inicialmente, que o minicurso seria ofertado para os(as) docentes do IFPE - *campus* Olinda, o campo empírico da pesquisa. Porém, decidimos ampliar o público-alvo desta ambiência formativa para os(as) docentes de todos os Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE, com o propósito de proporcionar aos(as) professores(as) da instituição de ensino a construção de novos saberes que pudessem (re)orientar práticas docentes na perspectiva inclusiva.

Para divulgação do minicurso, enviamos um e-mail no dia 28 de abril para as

Direções de Ensino do IFPE (Abreu e Lima, Afogados, Barreiros, Belo Jardim, EAD, Cabo, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife e Vitória), pedindo o apoio e a colaboração para divulgação entre os(as) docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes do *campus*. Para os docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes do *campus* Olinda, enviamos um e-mail, de modo individual, no mesmo dia em que foi enviado para os outros *campi*³⁷. Contamos ainda com o apoio da Direção Geral do *campus* Olinda para ampliação da divulgação do minicurso através da rede de comunicação *WhatsApp*. Algumas direções de ensino, em resposta ao e-mail enviado, parabenizaram a relevância da pesquisa e do Produto Educacional.

Ao final, tivemos a inscrição de 12 participantes dos seguintes *campi*: Olinda (2), Paulista (2), Igarassu (1), Vitória (1), Recife (4), Pesqueira (1), e, em um deles, não foi possível identificar pelo e-mail o *campus* em que atua. As áreas dos Cursos Técnicos Subsequente desses participantes foram: Química, Administração, Agroindústria, Zootecnia e Agropecuária, Segurança do Trabalho, Computação Gráfica, Artes Visuais, Eletrotécnica e Sistemas para internet, Logística e Rede de Computadores. Destacamos que um participante sinalizou que não leciona no Curso Técnico Subsequente, mas que tinha interesse de participar em ações de inclusão.

Não tivemos nenhum participante com deficiência e com a necessidade de algum recurso de acessibilidade para participação e acompanhamento do minicurso. Ressaltamos ainda a inscrição de apenas um(a) docente do Curso Técnico Subsequente em Artes Visuais do *campus* Olinda, o(a) qual participou da primeira e segunda etapa da pesquisa.

Após finalização do período de inscrição, entramos em contato com todos os inscritos através do e-mail disponibilizado no formulário de inscrição. Na redação do e-mail, confirmamos a participação e realizamos um agradecimento pela inscrição no minicurso, bem como disponibilizamos um link de acesso ao primeiro encontro. Após envio do e-mail, tivemos resposta de sete inscritos. Ressaltamos que não obtivemos nenhuma resposta dos outros cinco inscritos.

Dos sete inscritos que responderam ao e-mail, um participante informou que não poderia participar dos encontros síncronos devido ao fuso horário por estar

³⁷A estratégia distinta de divulgação através do contato individual com os(as) professores do *campus* Olinda foi devido ao fato de a pesquisadora já dispor, previamente, do correio eletrônico dos(as) docentes.

residindo em outro país ³⁸. Outra participante também informou a falta de disponibilidade em participar dos módulos do minicurso devido a demandas acadêmicas pessoais, com a participação apenas do primeiro encontro do minicurso. Assim, ao longo da formação, tivemos a participação de cinco cursistas.

Para garantir a proteção da identidade dos cursistas que participaram de forma parcial ou total do minicurso, utilizamos nomes fictícios (Clara, Rogério, Pedro, Tatiana, Manoel, Rafael³⁹ e Mayara⁴⁰) seguido da sigla “CG” em referência ao curso de Computação Gráfica, “ADM” ao curso de Administração, “AGRO” ao curso de Agroindústria, “ELT” ao curso de Eletrotécnica, “QUI” ao curso de Química, “SI” ao curso de Sistemas para Internet e “AV” ao curso de Artes Visuais.

Conforme já mencionamos, utilizamos apenas os registros escritos dos(as) participantes que concederam a anuência de utilização desses registros através da assinatura do TCLE. Os encontros síncronos do minicurso não puderam ser gravados devido ao fato de o pacote *GSuíte do Google do E-mail*, em que a formadora esteve logada, não conceder permissão para utilização desse recurso.

7.2.3 Minicurso: aplicação

Conforme indicamos, o minicurso teve cinco encontros on-line, nos formatos síncrono e assíncrono.

7.2.3.1 Primeiro encontro: Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso

No primeiro encontro⁴¹, a formadora buscou conhecer e interagir com o grupo participante de três cursistas, bem como apresentar a estruturação do minicurso on-line, através da exposição das temáticas de cada módulo, bem como o Ambiente Virtual de Aprendizagem que foi utilizado para as interações assíncronas (*Google*

³⁸Não obtivemos maiores informações durante o desenvolvimento do minicurso sobre os motivos da residência do docente participante no exterior.

³⁹O participante Rafael foi o que informou que não poderia participar dos encontros síncronos devido ao fuso horário por estar residindo em outro país.

⁴⁰A participante Mayara foi a que informou a falta de disponibilidade em participar dos módulos do minicurso devido a demandas acadêmicas pessoais.

⁴¹O primeiro encontro ocorreu dia 04/05/2022 das 19:00h às 21:00h, através da interação síncrona, por meio da plataforma digital no *Google Meet*.

Classroom) e a plataforma digital (*Google Meet*) para os encontros síncronos.

Para dar início ao encontro, a formadora realizou sua apresentação pessoal e, posteriormente, apresentou o que estava previsto para esse primeiro encontro com os(as) participantes, esclarecendo que o minicurso foi construído a partir dos resultados obtidos na pesquisa. A formadora esclareceu para o grupo que seria disponibilizado na sala do *Google Classroom* os materiais utilizados em cada módulo da formação⁴².

Após esse momento, a formadora convidou os(as) participantes para se apresentarem falando nome, curso, disciplina e se tinham algum estudante com deficiência. O primeiro participante a se apresentar foi Pedro, do IFPE - *campus* Vitória, que leciona no Curso Técnico Subsequente em Agroindústria e Zootecnia. Pedro relatou que tinha um estudante surdo e que estava com dificuldade de comunicação, porque o discente não era alfabetizado na Libras, primeira língua dos surdos, e na Língua Portuguesa escrita, segunda língua.

Pedro relatou que o estudante tem dificuldades para compreender sinais realizados pelo TILS. Pedro revelou que foram pensadas e realizadas algumas estratégias de ensino com o discente, tais como: envio antecipado de material, proposição de aulas extras no contraturno e uma professora de Libras do *campus* para que o estudante pudesse aprender a língua.

Após o relato do participante Pedro, a formadora apresentou outras estratégias de ensino que poderiam ser utilizadas, tais como: a utilização de materiais ilustrativos objetivos e o apoio de um estudante/monitor para um reforço na explicação dos conteúdos a esse estudante.

A segunda participante a se apresentar foi Mayara, que participou da pesquisa e, portanto, leciona no *campus* Olinda. Mayara atua no Curso Técnico em Artes Visuais, mas, no momento, está cedida ao Instituto Federal de Brasília (IFB), ensinando nos Cursos Técnicos Integrados de Eventos e Informática. De acordo com Mayara, atualmente, na sala de aula há estudantes surdos. Ela ressaltou que tem um número de profissionais suficiente de TILS. Mayara compartilhou um sentimento de insegurança por não se sentir preparada para trabalhar com o estudante com deficiência, e disse que sente muita dificuldade em função dessa não preparação.

⁴²Um participante mencionou a possibilidade de gravação do minicurso pelo *Youtube*, porém foi esclarecido que a proposta pedagógica do minicurso foi planejada numa abordagem teórico-prática acerca de temáticas.

A terceira participante a se apresentar foi Tatiana, do IFPE - *campus* Recife. Ela leciona no Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Tatiana esclareceu que não tem estudante com deficiência, mas que percebeu que os estudantes, de modo geral, estão mais dispersos para as aulas com o retorno do ensino presencial.

O participante Pedro relatou a dificuldade da utilização das máscaras, no ambiente de sala de aula, para a comunicação com os estudantes surdos com o retorno ao ensino presencial. Sobre tal dificuldade, a formadora apresentou um possível caminho para a confecção de máscara inclusiva⁴³, que foi elaborada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Erechim. Assim, a formadora ressaltou que o processo de confecção dessas máscaras se encontra disponível em um documento em PDF no *Google Classroom*, no campo “Materiais complementares”. Afirmou que esse tipo de máscara inclusiva poderia ser uma proposta para apresentação à direção do *campus* Vitória para que houvesse a ultrapassagem da barreira comunicacional e, ao mesmo tempo, a garantia de segurança do(a) professor(a). Sobre essa orientação, os(as) participantes demonstraram gostar dessa possibilidade e ressaltaram que iriam acessar o material do IFRS.

Após esse momento, a formadora apresentou aos(às) participantes um vídeo guia de apresentação do planejamento do minicurso on-line (APÊNDICE C), bem como convidou os(às) participantes para uma avaliação da proposta do minicurso a partir da seguinte indagação: *O que você achou da proposta do minicurso? Gostaria de registrar alguma sugestão?* Os(As) participantes expuseram que gostaram da proposta do minicurso. A participante Tatiana sugeriu a criação de um grupo de *Whatsapp* para facilitar a comunicação e os avisos sobre o minicurso. Desse modo, com a autorização dos(as) participantes, criamos o grupo “Minicurso IFPE”.

7.2.3.2 Módulo I: Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade

O módulo I ocorreu de modo assíncrono e objetivou compreender as concepções históricas de deficiência e conhecer as terminologias de deficiência. Para

⁴³O guia de confecção de máscara inclusiva elaborado pelo IFRS, *campus* Erechim encontra-se disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2020/06/Guia-para-Confec%C3%A7%C3%A3o-de-M%C3%A1scara-Inclusiva2.pdf>

tanto, orientamos a leitura dos seguintes textos: “*Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história*”, de Alves (2016); “*Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*”, de Sasaki (2005, p.1-9). Após a leitura desses textos, os(as) cursistas foram orientados a participar de um Fórum de Discussão, a partir da seguinte questão indagadora:

As percepções de deficiência construídas ao longo da história ainda estão presentes na contemporaneidade, ou foram ressignificadas na sociedade e no âmbito escolar? A partir da sua resposta, apresente um exemplo que possa retratar a presença ou a ultrapassagem dessas representações da deficiência na contemporaneidade no espaço escolar.

Ressaltamos que, além dos textos científicos necessários para a realização da atividade, a formadora informou, no grupo de *WhatsApp*, a disponibilização do texto de apoio adaptado, elaborado pela formadora como sugestão de leitura. No período de realização do Fórum de Discussão, houve a interação da formadora com os(as) participantes. Nesse módulo, cinco cursistas⁴⁴ participaram do Fórum, porém apresentaremos os extratos dos registros escritos de apenas três participantes que assinaram o TCLE.

De modo geral, os(as) participantes apresentaram reflexões que apontam para percepções negativas da pessoa com deficiência, ressaltando que advêm de experiências construídas no compartilhamento de diferentes grupos sociais. A formadora interagiu ressaltando essas concepções de deficiência construídas ao longo do tempo, resultantes dos valores, da cultura, das distintas experiências pessoal e profissional do sujeito, apontadas pelos(as) participantes. Nas respostas das cursistas, houve uma variação de uso de terminologias para se referir à pessoa com deficiência, com a utilização dos termos “deficiente”, “portadoras de deficiência” e “pessoa com deficiência”. A variação de terminologias inadequadas e adequadas pelas participantes pode indicar um processo de mudança de linguagem em relação à pessoa com deficiência. Vejamos as respostas das participantes⁴⁵ Clara e Tatiana:

No espaço escolar, identifico tudo junto e misturado. Percepção e atitudes de alunos e servidores em relação à pessoa deficiente: incapacidade, rejeição, doença, educação. Depende muito da vivência de cada um e como aprendeu

⁴⁴A formadora foi informada pela participante Mayara de que esta não poderia continuar participando do minicurso, em função de atendimento às demandas acadêmicas pessoais.

⁴⁵ Os registros escritos dos(as) participantes foram copiados na íntegra.

a lidar com aquele que é "diferente". Tentando resumir, a percepção em relação a deficiência varia caso a caso, depende do tipo de deficiência que a pessoa apresenta e dos valores culturais do observador, de como foi educado, de como aprendeu a lidar com essas questões que envolvem inclusão à educação, saúde, lazer **(CLARA-CG)**.

A concepção de pessoa com deficiência passou por distintos conceitos, anteriormente em período medieval foram consideradas "castigadas por Deus" e eram excluídas da sociedade. Atualmente estas pessoas portadoras de deficiência, com alguma limitação física ou mental constituem uma parcela da sociedade que precisa ser integrante dela **(TATIANA-ELT)**.

Os(as) participantes ressaltaram, ainda, avanços que vêm sendo obtidos na sociedade para que a inclusão seja uma prática social de reconhecimento e respeito do outro, como pessoa de direitos e liberdades, independente das necessidades individuais. Para os(as) cursistas, no âmbito escolar, esses avanços são percebidos com a ultrapassagem de construções negativas e estigmatizadas em relação às pessoas com deficiência pela comunidade escolar (docentes, pedagogos, psicólogos, professores especialistas). Todavia, apesar do reconhecimento de progressos na escola, os(as) participantes evidenciaram a necessidade de maiores avanços para a efetivação da inclusão do estudante com deficiência, como a infraestrutura acessível, o apoio da equipe pedagógica, os serviços, os recursos e as estratégias que poderão favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos discentes. A formadora interveio reforçando os avanços que vêm sendo alcançados na escola para a inclusão, retratados pelos(as) participantes, como ratificou a necessidade de mudanças que ainda precisam serem realizadas em direção à inclusão com equiparação de oportunidades a todas as pessoas. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Identifico uma equipe pedagógica e docente ultrapassando as representações da deficiência, ou seja, visualiza na educação um caminho possível **(CLARA-CG)**.

Por mais que tenhamos avançado muito na aceitação e inclusão das pessoas com deficiência, ainda temos muito que trabalhar para poder inserir todos na sociedade de forma igualitária e justa **(ROGÉRIO-ADM)**.

No ambiente escolar, há uma evolução em inserir o aluno a participar das aulas. Por exemplo um aluno com deficiência auditiva, ter o apoio de um Intérprete da Linguagem de Sinais durante as aulas. Com o tempo de aulas remotas, percebeu-se que com tecnologias assistivas é possível obter a participação e acompanhamentos das aulas, em qualquer lugar que os alunos estejam, mesmo que haja dificuldade de locomoção. É necessário adaptar salas acessíveis para cadeirantes, mais elevadores e em sala de aula, o professor precisa contar com apoio de profissionais adequados a garantir a integração dos alunos **(TATIANA-ELT)**.

Os(as) participantes Tatiana e Rogério também pontuaram a necessidade de ultrapassagem de barreiras para a inclusão escolar, especificamente na EPT. O participante Rogério referenciou, por exemplo, a barreira de acesso ao estudante com deficiência na escola, através da negação da matrícula, sob a justificativa de a instituição “não estar preparada” para a inclusão do estudante com deficiência. A formadora interveio retratando que a negativa de matrícula à pessoa com deficiência ainda ocorre em algumas instituições de ensino e que contrapõe a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todos níveis e modalidades, como um direito fundamental, em que envolve o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, conforme defende a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Respeitando-se as diferenças, é possível encurtar as barreiras e incluir as pessoas com deficiência ao mundo da escola, a fim de garantir-lhes uma formação técnica profissional inclusiva (**TATIANA-ELT**).

No meio escolar, atualmente há muita pressão para que haja uma abertura e aceitação de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. No entanto, tenho um colega de trabalho que tem dificuldade em matricular seu filho autista em várias escolas. As escolas justificam que "não estão preparadas" para aceitar estudantes com tais características (**ROGÉRIO-ADM**).

O papel do professor para a construção de uma escola inclusiva também foi evidenciado pelos(as) participantes. A formadora interagiu ressaltando a relevância da atuação do professor na perspectiva inclusiva para o processo de resignificação de concepções e práticas pedagógicas, numa perspectiva de padronização e homogeneização de estudantes para o sentido da heterogeneidade.

A formadora ainda mediou a fala apresentada por Rogério em relação à necessidade de tratamento específico pela pessoa com deficiência, ressaltando que, a partir da identificação e compreensão das singularidades e dos estilos de aprendizagem do educando com deficiência, o(a) professor(a) poderá mobilizar e realizar adaptações das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula para promover a participação e a aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Há uma tendência docente a querer padronizar a fala pra turma toda mas "o diferente" exige um cuidado e modus operandi diferenciados (**CLARA-CG**).

Realmente pessoas com deficiência necessitam de tratamentos específicos

e nem todos nós somos capacitados a lidar com todos os tipos, o que não impede que as pessoas possam ser capacitadas para tais situações **(ROGÉRIO-ADM)**.

A formação docente também foi mencionada como um aspecto importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente inclusiva. A formadora interagiu enfatizando a relevância do processo de aprimoramento profissional como um aspecto fundamental para a transposição de práticas docentes de exclusão, segregação ou integração do estudante com deficiência na escola. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Acredito ser de extrema importância a capacitação contínua de professores, para que estes estejam habilitados e em condições de integrar os alunos nas aulas **(TATIANA-ELT)**.

Aqueles docentes mais sensíveis a esse enfrentamento e acreditam que a educação pode qualificar a vida da pessoa deficiente, como também, enxergam a questão social, onde o "se isolar" não é uma boa, percebem a deficiência como um desafio. Desafio gigante que é necessário enfrentar caso a caso. **(CLARA-CG)**.

A empatia foi mencionada na resposta da participante Tatiana como uma atitude importante na relação professor e estudante. A formadora interagiu ressaltando a consideração dessa atitude para o reconhecimento das potencialidades e necessidades do educando, como também a reflexão da prática docente através da mobilização de diferentes estratégias pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos a resposta da participante:

Precisa-se haver "empatia" se colocar no lugar do aluno com limitação, ou até mesmo o professor estar "em uma condição de limitação momentânea" **(TATIANA-ELT)**.

Assim, as respostas dos(as) participantes no Fórum de Discussão contemplaram distintos elementos em relação às percepções da deficiência na sociedade, especificamente no espaço escolar, através da abordagem de situações que remetem a caminhos que vêm sendo trilhados neste ambiente, na demonstração de avanços e na necessidade de ultrapassagem de entraves para que a inclusão ocorra de forma plena no âmbito escolar, e especificamente na EPT. A referência ao papel do docente como mediador nos processos de ensino e aprendizagem com o estudante com deficiência também foi apresentada pelos(as) participantes, como

também a necessidade de aprimoramento profissional contínuo do docente.

7.2.3.3 Módulo II: Acessibilidade e as Barreiras atitudinais

O Módulo II ocorreu de modo síncrono e teve por objetivo compreender a acessibilidade e suas dimensões e conhecer o conceito de barreira atitudinal e suas tipologias. O encontro com os participantes foi previsto para o dia 18.05.2022, das 19h às 21h, porém a aula não ocorreu na data definida, pois houve a confirmação de participação de apenas um cursista⁴⁶.

O segundo encontro síncrono ocorreu no dia 20/05/2022, às 19h, e participaram quatro cursistas (Rogério, Pedro, Tatiana e Manoel)⁴⁷. A formadora iniciou a discussão da temática sobre a acessibilidade fazendo um convite para que eles(as) registrassem, através de uma palavra ou expressão, o entendimento acerca da acessibilidade.

Essa sondagem ocorreu através da plataforma on-line *Mentimeter*⁴⁸. As respostas geradas no formato de nuvem de palavras mostraram que, de acordo com os(as) participantes, acessibilidade é: facilitar aproximação; possibilidades; oportunidade; permitir que todos possam ir e vir e realizar uma atividade de forma autônoma. A formadora fez a leitura para o grupo dessas definições e esclareceu que todos esses conceitos constituem características que fazem parte da definição de acessibilidade.

Após o início da discussão sobre a acessibilidade, a formadora fez uma exposição sobre o conceito, de acordo com a LBI (2015). A formadora ressaltou ao grupo que, às vezes, o conceito de acessibilidade encontra-se atrelado somente à acessibilidade arquitetônica, mas que essa é uma das dimensões. Portanto, acessibilidade não pode se reduzir à infraestrutura física.

⁴⁶A formadora conversou com o participante sobre a possibilidade de remarcar a realização do módulo II para dar oportunidade de participação para mais cursistas. Com a concordância do participante, foi realizada uma sondagem da disponibilidade dos participantes, através do WhatsApp, para os dias 19.05.2022 ou 20.05.2022.

⁴⁷Como os participantes Rogério (*Campus* Paulista, Curso Técnico Subsequente de Administração) e Manoel (*Campus* Recife, Curso Técnico Subsequente em Química) não estiveram presentes no primeiro encontro, a formadora fez novamente a sua apresentação pessoal e, de modo geral, da pesquisa, bem como fez o convite para que os participantes Rogério e Pedro se apresentassem para o grupo dizendo o nome, o *campus* que leciona, o curso e se tinha atualmente estudante com deficiência.

⁴⁸A formadora disponibilizou um link no chat para acesso à plataforma *on-line Mentimeter*, o qual possibilita a elaboração de apresentações com a participação do público-alvo em tempo real.

A formadora discutiu sobre as Dimensões da Acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, programática, instrumental, metodológica e comunicacional), bem como trouxe exemplos referentes a cada dimensão, de acordo com Sasaki (2009). Depois da exposição, foi compartilhado no chat um outro link da plataforma *Mentimeter* para acesso ao quiz com cinco perguntas em relação ao conceito de acessibilidade e sobre as dimensões da acessibilidade.

A primeira pergunta do Quiz foi a seguinte: “Como podemos definir a acessibilidade?”. As opções apresentadas foram: infraestrutura física; possibilidade de acesso a lugares apenas à pessoa com deficiência; falta de acesso à sala de aula; oposto de barreiras. Dois cursistas acertaram a questão marcando a opção “oposto de barreiras”, e uma participante colocou a opção “infraestrutura física”. Sobre a opção infraestrutura física, a formadora esclareceu novamente ao grupo que o conceito de acessibilidade vai além da dimensão arquitetônica.

A segunda questão apresentava uma fotografia de uma pessoa usuária de cadeira de rodas empurrando a cadeira em cima de uma rampa com piso tátil, e perguntava ao(à) participante qual era o tipo de acessibilidade. Apenas uma participante conseguiu responder essa questão⁴⁹. Escreveu que era uma “motora”, porém a resposta correta era arquitetônica.

A terceira questão apresentava cinco opções de resposta para a seguinte pergunta: “Das opções abaixo, qual se refere a acessibilidade atitudinal?” As opções foram as seguintes: “ocupação da vaga reservada à pessoa com deficiência”; “apesar da deficiência, ele é um ótimo estudante”; “reconhecimento e respeito das/às potencialidades e necessidades de todos”; “aquele estudante nunca irá aprender”; “a pessoa com deficiência não pode trabalhar”. Dentre as opções acima, um participante escolheu “reconhecimento e respeito das/às potencialidades e necessidades de todos”, resposta considerada a correta. Outro participante escolheu a opção “apesar da deficiência, ele é um ótimo estudante”. Sobre essa última opção, a formadora esclareceu que essa expressão caracteriza-se como uma barreira atitudinal de inferioridade, pois a deficiência é colocada em primeiro lugar diante das potencialidades da pessoa.

A quarta questão apresentava cinco opções de resposta para a seguinte

⁴⁹ Os(As) demais não conseguiram inserir suas respostas, pois o tempo para resposta a essa pergunta ficou rápida.

pergunta: “Qual o tipo de acessibilidade metodológica?”. As opções foram as seguintes: “ficar de costas para escrever na lousa para um estudante surdo”; “flexibilização do conteúdo programático”; “não ampliação do prazo de entrega da atividade”; “vídeo sem legenda para um estudante surdo” e “não descrição de informações no slide para um estudante cego”. Dois participantes colocaram a opção “flexibilização do conteúdo programático”, considerada a opção correta. O participante Pedro questionou a formadora sobre a opção “não descrição de informações no slide para um estudante cego”. Assim, a formadora esclareceu que, se há na sala de aula um estudante cego, é importante fazer a descrição do slide, das informações contidas nas laudas, bem como descrever de as imagens apresentadas nesse slide para que o estudante compreenda o que representam. Dessa forma, a não descrição da imagem e das informações gerariam uma barreira comunicacional e informacional na aquisição do conhecimento.

O mesmo participante relatou um exemplo fictício de um curso com carga horária prática, e perguntou à formadora se o ideal era permitir que o estudante cego participasse das aulas práticas ou limitá-lo em relação àquela prática que supostamente o estudante não teria condições de participar. Sobre essa indagação, a formadora esclareceu a importância de não limitar a participação do estudante cego nas práticas propostas, e perguntar ao estudante qual(is) o(s) recurso(s) de acessibilidade que utiliza ou poderia ser utilizado para a aprendizagem daquele determinado conteúdo. Outra orientação apresentada pela formadora consistiu em estabelecer trocas de saberes e experiências com outros professores de disciplinas anteriores sobre tecnologias assistivas que foram utilizadas com o estudante cego e que tiveram boa resposta nos processos de ensino aprendizagem, como também procurar o NAPNE do seu *Campus* para auxiliar de que forma poderia ser garantida a acessibilidade para esse estudante.

O participante Pedro perguntou à formadora se seria uma barreira atitudinal dar outro tipo de atividade ao estudante cego diferente da dos demais da turma e separá-lo para dar uma atenção maior na realização da atividade. A formadora esclareceu que seria considerada uma barreira atitudinal dar uma atividade completamente diferente ao estudante cego e segregá-lo dos demais colegas, visto que o professor, através da troca com o discente, poderá perceber qual(is) o(s) recurso(s) ou a(s) estratégia(s) de ensino mais adequadas para que o estudante possa realizar a atividade.

A última pergunta do quiz apresentava uma situação-problema com o seguinte enunciado: “Clara é cega e precisa fazer a leitura de um texto. Qual recurso comunicacional de acessibilidade poderá utilizar para leitura?” As opções de resposta foram: “Fonte ampliada”; “Tradutor e Intérprete de Libras”; “Leitor de tela e Autocontraste”. Dois participantes marcaram a opção “leitor de tela”, considerada a correta.

Após o término do quiz, a formadora fez a exposição acerca do conceito e das tipologias das barreiras atitudinais, com base em Lima e Tavares (2008). Em seguida, ressaltou o episódio do *Podcast* sobre as barreiras atitudinais⁵⁰, elaborado por Poliana Souza e Carlos Santos, disponível no *Google Classroom*, como sugestão de material de apoio para a escuta.

Por fim, foi apresentada e proposta para o grupo a discussão do seguinte Cartum para identificação das barreiras atitudinais:



Fonte: Imagem extraída da internet. Inclusão nas infâncias. Disponível em: <https://pacinclusao.tumblr.com/>

Os(As) participantes analisaram a imagem, retratada pelo colunista Ricardo Ferraz, e expuseram que conseguiram identificar a barreira atitudinal de rejeição e incapacidade. Após esse momento, não houve mais nenhuma dúvida dos(as) participantes, e a formadora deu alguns informes em relação a data do terceiro encontro síncrono e ressaltou que se encontrava disponível no *Google Classroom* um texto de apoio adaptado, elaborado pela formadora, sobre as barreiras atitudinais e a acessibilidade, para revisão das temáticas abordadas, bem como citou a temática que seria trabalhada no próximo módulo, concluindo o encontro.

⁵⁰ O *Podcast* se encontra disponível em: <https://anchor.fm/polianacavalcante/episodes/Barreiras-Atitudinais-eefimq>

7.2.3.4 Módulo III: Práticas sociais à pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva

O Módulo III ocorreu de modo síncrono e objetivou compreender práticas sociais adequadas e inadequadas às pessoas com deficiência e as práticas docentes inclusivas. O encontro ocorreu dia 25/05/2022, às 19h. Nesse encontro, participaram cinco cursistas (Rogério, Pedro, Tatiana, Manoel e Clara).⁵¹

O módulo teve início com uma exposição, através de slide, sobre práticas sociais em relação à pessoa com deficiência auditiva, visual, física, intelectual e transtorno do espectro autista, através de uma apresentação elaborada na plataforma CANVA (APÊNDICE D). Nessa apresentação, a formadora afirmou que perguntar a pessoa com deficiência se está precisando de ajuda ou se deseja ajuda e o que precisa ser feito para ajudá-lo(a) consiste em uma boa prática. Outras orientações foram apresentadas ao grupo, como o cuidado em relação às terminologias que ampliam estigmas e preconceitos em relação à pessoa com deficiência, a saber: portador, deficiente, inválido, excepcional, especial.

Em relação à pessoa com deficiência visual, a formadora apresentou orientações sociais, como a descrição da pessoa vidente para a pessoa cega, o ato de avisar quando for embora e o de não distrair o cão guia. Nesse momento, a participante Clara complementou sobre a importância também de fazer a descrição do ambiente em que a pessoa cega se encontra.

Sobre boas práticas à pessoa com deficiência auditiva, a formadora apresentou orientação sobre o posicionamento em frente à pessoa que tem uma surdez leve/moderada e que faz a leitura orofacial para que realize a leitura labial. Nesse momento, a participante Clara comentou sobre uma estratégia de ensino que utilizou com um estudante com deficiência auditiva do Curso Técnico Subsequente de Computação Gráfica, e que faz uso da leitura labial: o estudante ficou próximo à docente e, assim, conseguia fazer a leitura labial das informações apresentadas. Clara ressaltou, ainda, que o uso dessa estratégia ocorreu após perguntar ao estudante de que forma poderia garantir a acessibilidade ao conteúdo.

A formadora ressaltou que outra orientação de boa prática social em relação à pessoa surda que faz uso da Libras é dirigir-se à própria pessoa, e não ao Intérprete

⁵¹Três desses cursistas participaram do encontro síncrono do Módulo II.

de Libras. Nessa ocasião, o participante Pedro relatou que foi importante essa orientação, pois, de acordo com ele, ainda tinha a atitude de se dirigir às vezes ao TILS e não ao estudante, e afirmou também que, em função do estudante surdo, teve de modificar algumas de suas práticas.

Em seguida, a formadora fez a exibição de vídeos contendo práticas sociais consideradas inadequadas à pessoa com deficiência visual, auditiva, intelectual e física⁵². Em relação aos vídeos, os participantes comentaram que práticas como ajudar a pessoa com deficiência sem ela pedir, forçando uma situação, não devem acontecer. Posteriormente, foi apresentado um manual adaptado pela formadora com orientações para uma prática docente inclusiva em relação à deficiência visual, auditiva, física, intelectual e transtorno do espectro autista (APÊNDICE E). Nesse momento, a participante Clara fez um relato de outra estratégia de ensino que utilizou com um estudante com deficiência intelectual no curso Técnico Subsequente. Segundo ela, o discente sinalizou que precisaria de um tempo maior para realizar a avaliação. A partir dessa informação, a professora proporcionou um tempo maior após a aula para que o discente pudesse finalizar a avaliação. O participante Rogério ressaltou a importância de agir e tratar a pessoa com deficiência de forma natural, sem infantilizar, sendo esta uma prática oposta a que foi demonstrada no vídeo.

Para finalizar o encontro, foi apresentado um vídeo gravado pela formadora com o passo a passo, através da exibição da tela, do site de conversão⁵³ de texto no formato imagem, seja digitalizado ou escaneado, para texto sem formatação (TXT), como uma das opções para possibilitar a acessibilidade de leitura de textos à pessoa cega através dos leitores de tela. Os(As) participantes relataram que não tinham conhecimento de como realizar a conversão de textos escaneados.

Por fim, a formadora forneceu alguns informes em relação às atividades do Módulo IV e V, bem como ressaltou que se encontrava disponível no *Google*

⁵² Os vídeos foram realizados pelo Instituto Mara Gabrilli em 2013.

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência visual”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MBGvSmu2E8Q>

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência auditiva”,

disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qz3P61V6JWk>

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência intelectual”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vfGBuSeP8a0>

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência intelectual”,

disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQrwUC0GtkQ>

⁵³ O vídeo se encontra disponível no Google Classroom: https://drive.google.com/file/d/1tdPRa-CpmtqzqXLxvHbIWNUa4e_19TnF/view

Classroom o texto de apoio elaborado pela formadora sobre a temática trabalhada no módulo, bem como os outros materiais apresentados no encontro. Por último, ainda esclareceu as temáticas que seriam trabalhadas nos módulos seguintes.

7.2.3.5 Módulo IV: A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência

O Módulo IV ocorreu de modo assíncrono e objetivou conhecer a história de atendimento às pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, e discutir o sentido da formação Profissional e Tecnológica para o estudante com deficiência. Este módulo ocorreu do dia 24/05/2022 a 03/06/2022, e participaram dois cursistas (Pedro e Clara).

Neste módulo, orientamos a leitura do texto “A Educação Profissional e a Educação da Pessoa com deficiência”, de Silveira e Nakamoto (2018); e a realização de uma produção escrita sobre como a trajetória histórica da Educação Profissional repercutiu na formação profissional da pessoa com deficiência. Para a produção escrita, os participantes acessaram o arquivo (Documentos) *on-line* disponibilizado na própria atividade. Além do texto científico para a produção da atividade, a formadora informou, no grupo de *Whatsapp* e no *Google Classroom*, a disponibilização do texto de apoio elaborado pela formadora sobre a temática do módulo, como leitura complementar.

A produção escrita de Pedro e Clara, de modo geral, pontuaram as características e reflexões históricas que marcaram a Educação Profissional das pessoas com deficiência, ao realizar um retrospecto histórico sobre essa educação. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

A educação profissional, em sua origem no Brasil era reservada às camadas mais pobres da população. Historicamente, estabeleceu-se que a educação profissional era de cunho assistencialista e se direcionava às ocupações manuais e manufatureiras, e que o ensino secundário, considerado ensino propedêutico, era voltado às elites, a quem estava resguardado os estudos superiores, configurando a dualidade no sistema educacional brasileiro **(PEDRO-AGRO)**.

Algumas características marcam o processo de educação profissional para pessoas com deficiência: 1- a formação propedêutica orientada aos ricos; 2- a formação profissionalizante/profissional das indústrias direcionada aos "desvalidos da sorte"; 3- o assistencialismo. **(CLARA- CG)**

A participante Clara mencionou que avanços vêm ocorrendo no espaço

escolar e no mundo do trabalho, através da promoção de leis e normatizações, bem como que o engajamento da comunidade escolar e dos empregadores é necessário para que essas leis possam se efetivar na prática. O participante Pedro também ressaltou os avanços que trouxeram contribuições no acesso e na permanência do estudante com deficiência, no âmbito do IF, como a criação de políticas e ações através do estabelecimento do NAPNE e a lei de reserva de vagas na EPT. Vejamos outros trechos das produções dos(as) participantes:

As leis de inclusão dos "diferentes" no espaço escolar e mundo do trabalho avançaram, e com elas também as conquistas das pessoas com deficiência, mesmo diante dos desafios que é usufruir na prática os direitos definidos por lei. Os desafios se estendem a todos: gestores, docentes, empregadores, sobretudo à família **(CLARA-CG)**.

Ao longo dos anos, a educação sofreu uma série de intervenções, na maioria das vezes, positivas, como a estruturação de núcleos de atendimento como os NAPNEs e os Núcleos de Acessibilidade, a oferta de cotas para pessoa com deficiência, além das adaptações arquitetônicas que facilitaram o acesso e permanência destes alunos. **(PEDRO-AGRO)**.

Apesar dos avanços reconhecidos pelo participante Pedro, na promoção do acesso e permanência do estudante com deficiência no IF, ele considerou que a configuração assistencialista da Educação Profissional, na sua origem, permanece, sendo a política de inclusão vigente do IF ainda de modo assistencial. Para esse cursista, a estruturação dessa política contrapõe-se à perspectiva formativa da EPT, de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva, que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e a atuação social de forma autônoma e consciente. Vejamos a produção do participante:

Neste sentido, consideramos assistencialista a política de inclusão vigente, apenas por não permitir condições de equidade na formação profissional, humana e cidadã, uma vez que, em grande parte das instituições, não há o devido amparo de condições humanas e materiais para a formação integral do aluno, faltando-lhes acesso à informação condizente com suas especialidades, bem como no fazer prático de seus cursos **(PEDRO-AGRO)**.

Pedro também ressaltou a necessidade de superação de distintas barreiras pelo IF (transporte, comunicacional, arquitetônica, pedagógica, metodológica), para que seja garantida a equidade ao acesso, à permanência, à participação e ao êxito na Educação Profissional, em direção a uma formação humana integral, cidadã e inclusiva, que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do

trabalho e da atuação social, tais como: número reduzido de TILS, tradutores da língua portuguesa para o Braille, Audiodescritores e transporte adaptado para o deslocamento dos estudantes. Vejamos recorte da produção do participante:

Acreditamos que o direito à quota deve ser respeitado e mantido para que haja equidade ao acesso à educação gratuita e de qualidade, todavia, várias questões devem ser atendidas para maximizar a permanência e êxito dos alunos com necessidades especiais. Dentre estas questões, podemos citar o número insuficiente de profissionais para dar assistência a estes alunos, como intérpretes de Libras, tradutores da língua portuguesa para o Braille, profissionais capacitados à áudio-descrição de vídeos, bem como transporte adaptado para o deslocamento desses alunos, dentro dos campi. **(PEDRO-AGRO).**

Assim, as produções escritas dos(as) participantes abordaram aspectos referentes à trajetória histórica da Educação Profissional, com a repercussão na formação profissional da pessoa com deficiência. Além disso, apresentaram reflexões acerca do caráter assistencialista no âmbito do IF, como também deram destaque para avanços e barreiras na formação do estudante com deficiência no IF.

7.2.3.6 Módulo V: Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente

O Módulo V ocorreu de modo síncrono no dia 31/05/2022⁵⁴, às 19h. Nesse módulo, tivemos como objetivos conhecer de forma introdutória a acessibilidade comunicacional da Audiodescrição e favorecer o trabalho colaborativo entre os docentes para atividades pedagógicas na perspectiva inclusiva. Participaram três cursistas (Clara, Pedro e Rogério).

O encontro iniciou com a apresentação da formadora Patrícia Rocha Pordeus⁵⁵, convidada para a abordagem sobre a Técnica de Audiodescrição. Após a apresentação, foi solicitada aos participantes uma breve apresentação, para que a formadora convidada conhecesse o grupo. A apresentação iniciou-se com a participante Clara, que revelou um sentimento de angústia em ter que ministrar aula

⁵⁴Diante da situação de fortes chuvas no Estado de Pernambuco, a realização do Módulo V, que estava prevista para o dia 30.05.2022, às 19h, foi reagendada para 31.05, no mesmo horário, pois alguns participantes não tiveram condições de participar do encontro. Os participantes foram informados, de modo individual e no grupo via *Whatsapp*, sobre o reagendamento do encontro, bem como a ampliação do período de realização e envio da atividade proposta no Módulo IV (04/05/2022 – 01/06/2022).

⁵⁵ Patrícia Rocha Pordeus atua no Núcleo de Acessibilidade da UFRPE como revisora de texto Braille e tem experiência como docente nas disciplinas de Educação Inclusiva e Libras, assim como atua na área de audiodescrição.

para todos os estudantes, bem como atender às necessidades específicas do estudante com deficiência. Disse que, para ela, esse encontro seria de muita aprendizagem.

Após a fala da participante Clara, a formadora Patrícia afirmou que a deficiência é um tabu na sociedade, gerando medo, mas que as formações são importantes para a diminuição da angústia quando houver um estudante com deficiência em sala. Outro participante, Pedro, também revelou compartilhar a angústia da participante anterior, ao ter neste semestre um aluno surdo que não é alfabetizado em Libras, conhecendo pouco os sinais e a Língua Portuguesa escrita. De acordo com Pedro, algumas práticas já foram realizadas, porém não houve êxito. Para ele, a oferta do minicurso era uma oportunidade.

Após a fala de Pedro, Patrícia esclareceu que, geralmente, a pessoa surda entra na escola sem ter uma língua, e várias lacunas vão sendo criadas. Dessa forma, o estudante conclui o Ensino Médio sem ter a proficiência na Língua Portuguesa escrita, impactando os níveis de ensino posteriores. Assim, o tempo de compreensão e apreensão dos conteúdos são diferentes, e o período de conclusão de curso precisa ser maior. Patrícia ressaltou, ainda, a importância de Pedro buscar conhecimentos sobre como a pessoa surda aprende, conhecer as ferramentas e aplicá-las nas aulas. O participante mencionou ainda a dificuldade da estruturação do NAPNE no *campus* Vitória. Nesse momento, o participante faz menção à atividade proposta no Módulo IV, sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação da Pessoa com Deficiência, e ressaltou que o IFPE tem uma formação mais assistencialista do que inclusivista.

Para iniciar a abordagem sobre a temática, Patrícia realizou uma exposição, com o apoio de slides, abordando a deficiência visual e as especificidades dessa deficiência, bem como realizando um breve histórico sobre a técnica da audiodescrição, as diretrizes dessa técnica e a aplicabilidade na prática, através de exemplos. Durante esse momento, os(as) participantes fizeram perguntas e interagiram.

A formadora começou esclarecendo que a formação sobre a audiodescrição exigiria mais tempo e que a abordagem na aula seria bem introdutória, de forma que os(as) participantes pudessem fazer uso dessa técnica para promover aulas mais inclusivas. Dessa forma, Patrícia iniciou abordando sobre a deficiência visual, retratou as barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência visual, bem como as

adaptações que poderiam ser realizadas, como o tipo de fonte (sem serifa⁵⁶) para a identificação da letra, as cores e os contrastes.

Sobre a audiodescrição, a formadora explicou que a formação de imagem na mente da pessoa não depende exclusivamente da visão, sendo esse um processo cognitivo. Dessa forma, realizou uma explanação histórica sobre a audiodescrição e esclareceu que a audiodescrição exige o cumprimento de várias diretrizes. A formadora trouxe um exemplo de uma fotografia com a audiodescrição de propaganda da Avon na rede social *Facebook*. A formadora ressaltou a importância de trazer, na audiodescrição, elementos novos que estão além do texto base.

Ao retratar as diretrizes, a formadora utilizou outros dois exemplos de publicação que evitam, na descrição, juízo de valor, mostrando que esta deve somente descrever o que está acontecendo, como também deve evitar usar pronomes pessoais de forma negativa. A formadora orientou que a descrição da imagem deve ser feita de cima para baixo e da esquerda para a direita. Nesse momento, a participante Clara ressaltou que essa orientação é importante, pois ao fazer a descrição de uma pessoa, faria de modo desorganizado.

Posteriormente, a formadora apresentou e ensinou como deixar acessível e inserir a audiodescrição através da ferramenta texto alternativo para que o leitor de tela possa realizar a leitura e a audição dos textos que estão nas ferramentas digitais, tais como: Word, LibreOffice, Power Point e mídias sociais (*Instagram* e *Facebook*). Em seguida, a formadora trouxe uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que os(as) participantes fizessem a descrição de um cartum de uma prova em inglês. Nesse momento, os(as) participantes tentaram fazer a descrição, mas com bastante dificuldade. Após as tentativas de descrição, a formadora fez a descrição do cartum de forma correta. O participante Pedro indagou à formadora como fazer uma pessoa cega utilizar o utensílio da faca para fazer cortes em um peixe. A formadora orientou que primeiro deve-se proporcionar a exploração completa, de forma tátil, do animal, e o professor pode ir sinalizando as partes do corpo do animal e depois guiar o corte. O mesmo participante chamou a atenção novamente para a angústia de ter um estudante surdo na sua turma que não se encontra alfabetizado na Língua Portuguesa escrita e na Libras. Diante disso, a formadora forneceu algumas

⁵⁶ Fonte de letra que não apresenta hastes e prolongamento ao final.

possibilidades para esse estudante, como a ampliação do tempo do curso no contraturno, para que ele possa aprender o Português como uma segunda língua, a partir da oferta de uma turma para estudantes surdos que tenha um professor que ensine português como segunda língua.

Para finalizar, a formadora Poliana fez os agradecimentos à formadora convidada Patrícia Pordeus, pela exploração da temática da técnica da Audiodescrição, bem como aos cursistas que se dispuseram a participar do minicurso. Além disso, disse que esperava ter contribuído, através das temáticas trabalhadas, para a prática docente inclusiva. A formadora Poliana também deu alguns informes e convidou os cursistas a participarem da avaliação do minicurso, destacando a importância dela para a pesquisa, bem como informou que o formulário encontrava-se disponibilizado para preenchimento no *Google Classroom* e no grupo de *Whatsapp*.

Após os avisos, a formadora Poliana fez a abertura para os cursistas que desejassem falar. Assim, de modo geral, os cursistas agradeceram a oportunidade e parabenizaram a formadora pela proposta do minicurso, bem como ressaltaram a falta de participação de outros docentes para a formação sobre a inclusão da pessoa com deficiência no IF.

7.3 Minicurso: avaliação da aplicação

Ao término do minicurso, para avaliação da formação pelos(as) participantes, elaboramos um questionário com nove perguntas abertas relacionadas à estrutura do minicurso, ao material didático, às estratégias de ensino, à formadora e à avaliação geral, elaborado através da ferramenta *Google Forms* (APÊNDICE M). A avaliação da aplicação do minicurso consiste numa etapa do processo de desenvolvimento do nosso Produto Educacional. Conforme já mencionamos, fizemos o convite aos cursistas para participação da avaliação no último encontro síncrono (Módulo V), bem como disponibilizamos no *Mural* do *Google Classroom* e no *WhatsApp*, do grupo e individual, o link de acesso ao questionário para realização até o dia 05/06/2022.

No questionário, disponibilizamos para o(a) participante o acesso ao *download* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE L), para a autorização do uso das informações coletadas neste questionário avaliativo. Destacamos que foram preservados a identidade, a privacidade e o anonimato de todos(as) participantes. Para autorização, os(as) participantes marcaram a opção “Li

o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa”, apresentada na parte inicial desse questionário, em cumprimento a Carta Circular 1/2021- CONEP/SECNS/MS, exigência proferida pelo Comitê de Ética. Quatro participantes assinalaram o TCLE e realizaram a avaliação do minicurso.

Realizamos a análise das respostas dos(as) quatro participantes do minicurso a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. A partir dessa análise, emergiram as seguintes categorias temáticas: 1) O minicurso *on-line* é flexível, com temáticas adequadas e reflexivas; 2) O minicurso utilizou uma diversificação de estratégias pedagógicas numa relação dinâmica entre teoria-prática; e 3) O minicurso favoreceu a prática docente inclusiva.

7.3.1 O minicurso on-line é flexível com temáticas adequadas e reflexivas

As repostas dos(as) participantes revelaram que a promoção do minicurso *on-line* com interações síncronas e assíncronas foi considerada adequada e positiva, pois possibilitou a participação, o acesso e a realização das leituras e atividades de modo flexível, permitindo a conciliação das demandas profissionais e pessoais com a disponibilidade do cursista. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Tranquilo, a composição síncrona + assíncrono possibilita flexibilidade **(CLARA-CG)**.

Este formato permite que o estudante consiga permanência e êxito em seu curso, haja vista que o material fica o tempo inteiro disponível e os encontros síncronos foram marcados levando em conta as possibilidades de participação, entenda-se, horário alternativo ao expediente de trabalho **(PEDRO- AGRO)**.

Foi interessante pois fez com que houvesse uma diferenciação nas metodologias de ensino para que os estudantes pudessem aproveitar o método e horário que mais se adequasse à sua realidade **(ROGÉRIO-ADM)**.

Proveitoso **(TATIANA-ELT)**.

Assim, resgatamos Santos (2009, p. 5654), ao retratar a relevância e a potencialidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais “[...] envolvem não só um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas”.

As respostas dos(as) participantes revelaram que as temáticas trabalhadas

no minicurso foram consideradas relevantes para a formação docente na promoção de reflexões e orientações em relação à inclusão do estudante com deficiência na sala de aula. O participante Pedro ressaltou a expectativa de obtenção de respostas para o atendimento às necessidades específicas do educando com surdez, porém reconheceu que, no decorrer da formação do minicurso, compreendeu que cada estudante é singular, com um estilo de aprendizagem, fazendo-se necessário o foco nas potencialidades e no reconhecimento das necessidades de cada discente, com a ultrapassagem de barreiras atitudinais. A necessidade de formação docente também emergiu na resposta do participante Rogério, confirmando-se como um fator significativo na inclusão de estudantes com deficiência na EPT. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Muito bom, apresentou diversos textos/artigos: 1- resumo histórico relacionado à pessoa com deficiência na sociedade ao longo do tempo; 2- significado de diversas palavras (terminologia); 3- acessibilidade e barreiras atitudinais; 4- educação profissional e a educação da pessoa com deficiência; 5- e complementou com indicação de filmes vídeos. Nos encontros síncronos conduziu o grupo a reflexões e práticas com o deficiente no cotidiano da sala de aula dentro de uma perspectiva inclusiva. Questões/orientações atitudinais relacionadas aos cegos também foram discutidas (**CLARA-CG**).

As propostas foram boas, todavia, a minha expectativa ainda era de buscar e obter respostas práticas aos problemas corriqueiros. Porém, ao longo do curso foi possível descobrir que não há soluções prontas e que algumas barreiras atitudinais, levantadas como assunto, podiam ser derrubadas, melhorando o acesso e relação, professor/aluno (**PEDRO-AGRO**).

Esse foi o ponto essencial do curso. Os temas foram muito bem escolhidos e são de suma importância para o público-alvo do curso. Há uma legislação que obriga que as escolas aceitem as pessoas com deficiência, mas somos carentes de cursos e incentivos para que todos os docentes sejam capacitados para tais desafios (**ROGÉRIO-ADM**).

Pertinente (**TATIANA-ELT**).

Diante do exposto, podemos dizer que os(as) participantes consideraram a formação docente, realizada no formato *on-line*, uma estratégia relevante, devido à flexibilização do espaço e do tempo para acesso e à realização das atividades propostas, como também demonstrou favorecer a aquisição de saberes desses participantes de modo reflexivo na abordagem das temáticas sobre a inclusão do estudante com deficiência na EPT.

7.3.2 O minicurso utilizou uma diversificação de estratégias pedagógicas numa relação dinâmica entre teoria-prática

As repostas dos(as) participantes apontaram em direção à utilização de diversas estratégias de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento das temáticas abordadas no minicurso. Os(as) participantes revelaram que as estratégias pedagógicas e os recursos educacionais digitais (textos científicos, textos de apoio, slides, vídeos, filmes, produção escrita e fórum de discussão) utilizados nos encontros síncronos e assíncronos foram considerados facilitadores e relevantes para o processo de aprendizagem dos conteúdos da formação.

Os momentos de troca de experiências entre os(as) participantes acerca de práticas docentes com estudantes com deficiência foram considerados importantes para uma prática colaborativa. Sobre a prática colaborativa, resgatamos Sousa, Pinto e Fantacini (2018), ao retratar que essa prática possibilita aos professores trocarem conhecimentos e experiências com a finalidade de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem para o discente com deficiência, através da atuação conjunta no planejamento e na execução de práticas, recursos, estratégias pedagógicas e processo avaliativo, para auxiliar e favorecer a construção do conhecimento na perspectiva inclusiva. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Sim, textos/artigos + slides com resumo + vídeos + filmes + debates nas aulas síncronas. A estratégia pedagógica diversificada facilitou o aprendizado de modo objetivo, intenso, rápido e em curto tempo (**CLARA-CG**).

Houve diversificação de estratégias pedagógicas na discussão dos conteúdos e estas estratégias foram importantes para compreender as temáticas propostas (**PEDRO-AGRO**).

Houve diversificação sim. Alguns momentos foram síncronos e outros assíncronos. Nos momentos síncronos houve momentos de diálogo, momentos de explanação pela professora Poliana e ainda outros momentos com uma palestrante convidada. Sobre os conteúdos assíncronos, houve uma certa diferenciação da metodologia (produção escrita e fórum), no entanto, as duas partiram de um texto base para uma posterior produção escrita. As indicações de vídeos e filmes também foram importantes para que os discentes que se interessarem em se aprofundar nos assuntos possam fazer isso com um material já pré-selecionado (**ROGÉRIO-ADM**).

Sim. A interação entre os alunos e a didática da professora tornaram os encontros com várias trocas de experiências, promovendo aprendizado mútuo (**TATIANA-ELT**).

Os(as) participantes indicaram que houve no minicurso a apresentação de

materiais textuais de qualidade, de modo contextualizado e adequado, para a discussão dos conteúdos retratados na formação, com a utilização de textos científicos e de apoio disponibilizados no *Google Classroom* para abordagem das temáticas de cada módulo. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

A mistura de textos científicos, vídeos, filmes e exemplos vivenciados no cotidiano permite avaliar o mesmo tema "inclusão da pessoa com deficiência" em diversos pontos de vista: a partir do olhar do cientista, de profissionais que trabalham com deficientes, da própria pessoa com deficiência, da família; do docente, dos alunos não deficientes e sociedade como um todo (**CLARA-CG**).

Textos atuais e contextualizados com os conteúdos propostos (**PEDRO-AGRO**).

Foram textos bem claros, concisos e de fontes confiáveis. Não tenho nada mais a comentar sobre os textos (**ROGÉRIO-ADM**).

Bons. Gostava bastante dos resumos da professora (**TATIANA-ELT**).

Os(as) participantes revelaram ainda ter ocorrido relação dialética entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos no decorrer do processo formativo, através de uma relação dinâmica entre os conceitos e os exemplos relacionados à prática docente, na compreensão dos conteúdos para atuação do professor no cotidiano escolar. O participante Pedro mencionou que fatores externos à formação foram dificultadores para essa articulação, como a alteração de data dos encontros síncronos, porém para Pedro houve a minimização desses impactos. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Sim, uns módulos iniciais mais conteudista (conceitos + fatos históricos) e uns módulos mais práticos explorando a fala de experiências entre os participantes (**CLARA-CG**).

Fatores externos ao curso, dificultaram a relação teoria-prática em alguns momentos. Entretanto, a professora buscava minimizar estes impactos, sendo solidária e solícita aos alunos e aos fatos presentes (**PEDRO-AGRO**).

Sim. Tanto a Poliana quanto, a palestrante convidada e os discentes trouxeram diversos exemplos práticos para complementar os conteúdos que estavam sendo abordados (**ROGÉRIO-ADM**).

Neste contexto, podemos dizer que os(as) participantes consideraram relevantes as distintas estratégias pedagógicas e os recursos educacionais digitais na compreensão dos conteúdos, indicando que a utilização dessas estratégias

possibilitou uma interação entre a teoria e a prática na construção de uma aprendizagem significativa.

7.3.3 O Minicurso favoreceu a prática docente inclusiva

Os(as) participantes revelaram que os conhecimentos trabalhados no minicurso favoreceram a prática docente, na relação estudante e professor, através do desenvolvimento de estratégias, como ouvir mais o estudante com deficiência na compreensão das formas de ensino e aprendizagem do estudante e ter empatia na identificação das necessidades e no reconhecimento das potencialidades.

Nesta conjuntura, a referência à atitude da empatia emergiu nas respostas dos(as) participantes como potencial para a relação professor e estudante com deficiência. A referência a essa atitude também emergiu nos conteúdos gerais das evocações e nas entrevistas. A participante Clara revelou, ainda, a contribuição do minicurso para a prática docente, diante da ausência na formação inicial de disciplinas pedagógicas que abordassem a temática da inclusão no contexto escolar. Assim, a falta de formação inicial como um entrave para a inclusão também foi apontada no conteúdo representacional da entrevista por um dos sujeitos da pesquisa. Vejamos as respostas dos(as) participantes:

Com certeza, na minha formação acadêmica (arquitetura + mestrado) não havia disciplinas pedagógicas, apenas trabalhamos a parte de barreiras físicas (acessibilidade física) aplicadas em projetos arquitetônicos. Por isso, ajudou a esclarecer umas dúvidas em paralelo surgir outras; organizar o pensamento, a forma de falar e atitudes; fortalecer a ideia da inclusão na sala de aula; aprofundar o tema; e o principal: escutar mais a pessoa com deficiência buscando caminhos para qualificar o ensino-aprendizagem. Ao perceber que o aluno com deficiência conseguiu apreender parte do conteúdo, se sociabilizou com os colegas e cresceu em relação a si mesmo, então entendo que estou contribuindo no processo de inclusão, mesmo reconhecendo as limitações **(CLARA-CG)**.

Minha prática docente sai melhorada com todo o conteúdo abordado, bem como com os questionamentos respondidos e debatidos ao longo do curso **(PEDRO-AGRO)**.

Sim. Precisamos aprender a ouvir de forma mais ativa todos os nossos discentes. Geralmente, somos nós que colocamos limitações nas pessoas com deficiência (que nem sempre existem). Além de cursos de capacitação, um ponto muito importante para que nós possamos melhorar nossas práticas docentes é aprender junto ao estudante soluções para que o objetivo das aulas seja atingido **(ROGÉRIO-ADM)**.

Com certeza. Nos fez refletir em tentarmos nos colocar na limitação, lugar do

outro. Muito válido sim (**TATIANA-ELT**).

Além da consideração de favorecimento da prática docente com as temáticas abordadas no minicurso, os(as) participantes revelaram, ainda, que os conteúdos discutidos na formação oportunizaram mudanças na prática docente para uma perspectiva inclusiva, com orientações e reflexões, ao longo da formação, para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

Trouxe. Ao longo das discussões pudemos encontrar pontos de interseção e ajuste da práxis docente (**PEDRO-AGRO**).

O minicurso trouxe sim várias sugestões e dicas de atividades que podem ser utilizadas de forma geral para tratar com alguns tipos de deficiências (**ROGÉRIO-ADM**).

Sim. Trouxe a reflexão que é necessário conhecer técnicas, recursos que auxiliem o docente a ter aula com interatividade (**TATIANA-ELT**).

As repostas dos(as) participantes revelaram, ainda, que houve uma contribuição da formadora Poliana e da formadora convidada nas discussões das temáticas abordadas no minicurso, como também o desejo de oferta de outras formações, na característica de oficina, com a abordagem de temáticas em relação a Tecnologias Assistivas para o atendimento às necessidades específicas do estudante com deficiência. O participante Pedro também parabenizou a formadora Poliana pela promoção do minicurso. Vejamos respostas dos(as) participantes:

Pode ofertar outro minicurso com outros textos e convidados. Ficamos com cópia dessa avaliação? (**CLARA-CG**).

Poliana, parabéns pelo trabalho executado. Desejo sucesso no objetivo de seu mestrado e que as práticas apresentadas ao longo do curso, possam ser replicadas em outras oportunidades (**PEDRO-AGRO**).

Promover minicursos com técnicas que os docentes possam aplicar com alunos. Apresentar aplicativos, programas que possam ser utilizados (**TATIANA-ELT**).

Os(as) participantes apontaram o desejo de participação em outras formações continuadas como uma oportunidade de obter conhecimentos para a inclusão do estudante com deficiência. Assim, a necessidade de formação docente emergiu nas respostas da avaliação, como também foram reveladas nas representações sociais, como já evidenciamos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE - *campus* Olinda. Nossos resultados revelaram que essas representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos(as) professores(as), de modo geral, envolvem valorização das diferenças, acesso e permanência do estudante com deficiência na escola; barreiras diversas para a sua concretização; e práticas docentes inclusivas que envolvem o acompanhamento pedagógico individual, respeito ao ritmo de aprendizagem, reflexão e planejamento flexível. Essas representações sociais foram construídas a partir de saberes provenientes de diversos espaços sociais.

As representações sociais dos(as) professores(as) demonstraram aproximação com o paradigma da educação inclusiva e seus princípios, abordagem defendida na atualidade. Nessas representações sociais, há a valorização e o respeito à diversidade humana e às diferenças, através da consideração da atitude de empatia, da defesa de garantia de ações de acesso, da permanência e do êxito do estudante com deficiência na escola. Assim, entendemos que os saberes construídos e compartilhados pelo grupo social de professores(as) orientaram e justificaram as ações educativas desse grupo docente através da diversificação de estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva para a aprendizagem do discente com deficiência na EPT. Desse modo, os conteúdos representacionais dos(as) professores(as) participantes da pesquisa mostraram que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como pessoa de direitos, liberdades, potencialidades para participar, desenvolver e aprender no meio escolar.

No entanto, nossos resultados também evidenciaram que, apesar das representações sociais do grupo docente ter apontado em direção a uma perspectiva inclusiva, há conteúdos representacionais que se afastam dos preceitos da inclusão na educação, como a presença de barreiras atitudinais, com o uso de termos e concepções limitadoras às pessoas com deficiência e o reforço aos estigmas e às atitudes preconceituosas e discriminatórias reducionistas para a formação profissional do estudante com deficiência.

A construção de conteúdos representacionais desse grupo também evidenciou um distanciamento dos preceitos da inclusão ao revelarem a atuação social dos

estudantes com deficiência na EPT numa perspectiva tecnicista. Esta é revelada através da restrição profissional a uma determinada função para a pessoa com deficiência, distanciando-se da formação humana integral, articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e da atuação social de forma autônoma e consciente, concepção defendida atualmente na EPT.

Nas representações sociais construídas pelos(as) professores(as), a inclusão do estudante com deficiência na EPT é permeada de desafios: falta de formação docente e de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal. O conteúdo das representações sociais desse grupo revelou que a ausência de formação docente está relacionada ao despreparo do professor em relação às instituições de formação inicial do docente, como também às instituições de ensino que lecionaram durante a trajetória profissional, ao Instituto Federal que lecionam, como ainda à falta de interesse do próprio professor.

Como já mencionamos, a falta de formação docente foi revelada nas representações sociais do grupo participante como um entrave para a inclusão do estudante com deficiência na EPT. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, desenvolvemos, como Produto Educacional, um minicurso *on-line*, cujo objetivo foi possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT que contribuíssem para ressignificar práticas docentes inclusivas. O minicurso foi aplicado com professores(as) de Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE.

Os resultados do minicurso revelaram elementos representacionais construídos e compartilhados pelo grupo participante que se aproximam dos conteúdos representacionais apreendidos das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídos pelos(as) docentes participantes da pesquisa. A promoção do minicurso, por meio da educação *on-line*, com interações síncronas e assíncronas, foi considerada adequada, com apresentação de uma gama de estratégias pedagógicas na abordagem das temáticas trabalhadas, o que possibilitou uma relação dialética entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos durante o processo formativo para atuação do professor no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a necessidade e a importância da promoção de formação docente foram reveladas, pelo grupo participante, como uma oportunidade de contribuição para a ressignificação das ações educativas na perspectiva inclusiva, através do desenvolvimento de estratégias, como ouvir mais o estudante e ter empatia

na identificação de suas necessidades e no reconhecimento de suas potencialidades.

Reconhecemos os desafios da nossa pesquisa na análise dos sentidos representacionais de inclusão de estudantes com deficiência construídos pelos(as) professores(as) do Curso Técnico Subsequente com a necessidade de redefinição de caminhos da investigação para responder aos objetivos delineados diante da redução de participantes na pesquisa e no minicurso. Contudo, compreendemos que os desafios apresentados na investigação das representações sociais remetem a esse caráter desafiador que essa abordagem apresenta diante da dinamicidade e complexidade da Teoria para a interpretação da realidade, como já foi mencionado por Moscovici (2012).

Consideramos, ainda, que os desafios enfrentados na aplicação do Produto Educacional, que envolveram a sensibilização e a participação dos(as) docentes de Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE, foram essenciais no processo de ação e reflexão da investigação. Acreditamos que, apesar das adversidades nesse processo, conseguimos responder de modo satisfatório aos objetivos propostos.

Reconhecemos, no entanto, a necessidade de estudos com aprofundamento maior acerca da compreensão da falta de interesse de participação do grupo docente pesquisado em relação à formação continuada proposta sobre a inclusão do estudante com deficiência na EPT, visto que as representações sociais desse grupo desvelaram a falta de preparação de professores(as) como um elemento fundamental e relevante no processo de construção e reconstrução de saberes no desenvolvimento de práticas docentes para a inclusão desses estudantes na EPT. Além disso, acreditamos também na necessidade de ampliação de investigação sobre as representações construídas pelos(as) docentes de outros cursos Técnicos Subsequentes do IFPE, como também nos demais cursos da EPT em relação a essa temática.

Ademais, ressaltamos a importância do Produto Educacional gerado, cujos resultados apontaram para contribuições nas representações sociais dos(as) professores(as) participantes, com indicativos em direção à (re)construção das práticas docentes na EPT para uma educação na perspectiva inclusiva de valorização das diferenças, reconhecimento das potencialidades e atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

Sugerimos a proposição de outras formações docentes, visto que essa necessidade de preparação contínua do(a) professor(a) do IFPE emergiu nos

resultados do minicurso. Sugerimos ainda que o minicurso possa contribuir com o objetivo 23 previsto no Projeto Pedagógico Institucional do IFPE (PPI/IFPE 2014-2018): “aprimorar a formação continuada de servidores” (PPI/IFPE 2014-2018), e com o Programa Institucional de Formação Continuada Docente. Como defendem Moura (2008) e Souza e Rodrigues (2017), é importante a realização e a ampliação de uma Política Educacional para a formação de professores para EPT.

Destacamos, por fim, a contribuição da pesquisa para a construção do conhecimento sobre a temática e do desenvolvimento do Produto Educacional, que colabora para a formação e prática docente e para a inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar, o que poderá cooperar com a construção de políticas públicas educacionais inclusivas para a EPT.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. 2 AB, 2000. p.27-37.

ANDRADE, R. M. **Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no Campus Boituva-IFSP**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Cidade de São Paulo, 2019, 146 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638204. Acesso em: 13 fev. 2020.

ARANEGA, C. A. **Representações sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2016, 177 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4231464. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2163-41.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. **Decreto n.6.949, de 25 ago. de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de agosto de 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 nov. 2019

_____. Decreto nº 186/08, Decreto nº 6.949/09. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006). Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Decreto n. 5.154, de jul. de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Decreto nº7. 566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-2-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2020

_____. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2019 (recurso eletrônico), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, 2020, 94 p.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 de agosto de 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22-24 Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de janeiro de 2021. Seção 1, p. 19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 343 de 17 de Março de 2020. **Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de março de 2020. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 345 de 19 de Março de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de março de 2020. Seção 1- Extra, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 473 de 12 de Maio de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de maio de 2020. Seção 1, p. 55. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%2520C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 544 de 16 de Junho de 2020. **Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2020. Seção 1, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 5 de 28 de Abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun 2020. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun 2012. Seção 1, p. 59. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 506 de 03 de Fevereiro de 2016. **Aprova a resolução referente ao processo de acreditação de comitês de ética em Pesquisa (CEP) que compõem o Sistema CEP/Conep.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 mar 2016. Seção 1, p. 65. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso_506.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016. **Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 28 fev. 2021.

BAZANTE, T. M. G. D. **A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo – desafio paradigmático à Educação Especial**, 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARTALOTTI, C. C. Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade? **Ed. Paulus**. São Paulo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BÔAS, L. P. V., NOVAES, A. O.; SOUSA, C. P. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In: Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 831-860.

BUENO, J.G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Araraquara; Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, M. E. G; ESTÊVÃO, C. A. V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.

CARVALHO, R. **A nova lei e a educação especial**. Rio de Janeiro: Ed. WVA., 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Ed. Mediação., 2014, 2019.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. *In*: BAPTISTA, M.M. **Metodologias e Investigação**. Lisboa: Cultura, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPES. **Documento de área 2019 - Educação**. Brasília, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 20. fev. 2020

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CRIPPA, R. M.; VASCONCELOS, V. O. Educação inclusiva: uma reflexão geral. **Cadernos da FUCAMP**, Minas Gerais, v.11, n. 15, 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/208>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, M. G. N da. **A inclusão pelo olhar do incluído**: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar)- Universidade Federal de Rondônia, 2016, 190 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629628. Acesso em: 13 fev. 2020.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

CUNHA, T. L da. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão**: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, 2020, 76 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9268663. Acesso em: 05 mar. 2021.

DALL’ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação**: contribuições do NAPNE do IFAM –Campus Manaus Zona Leste. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico)–Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, 2016, 103 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3730847. Acesso em: 13 fev. 2020.

DA SILVA ALVES, D. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DIAS, M. Á de. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.

SANTOS, T dos. S.; DIAS, J. M de. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015. ISSN 1984-4352. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1416>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ESTEVES, M. Análise de Conteúdo. *In*: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação** – Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Ed. Porto, 2006.

FREITAS, C. R. de. **A inclusão de alunos surdos no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas**: e agora, o que fazer? Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019, 137 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7903276. Acesso em: 05 mar. 2021.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ LPP, 2018. Disponível em: <http://https://proen.ifes.edu.br>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 29, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades

educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias, RJ, n. 6, 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. *In: Revista do Centro de Educação – Dossiê: Educação Inclusiva*, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da anped. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. *In: BATISTA, Eraldo. L.; MULLER, Meire. T (org.) A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. São Paulo: Sabotagem, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In: SAWAIA, B. B. (Org). As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. 2. Ed. **Vozes**. Petrópolis, RJ, 2001.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, 2003.

KREBS, J. R. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, 2016, p.184. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4130807. Acesso em: 13 fev. 2020.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, F. J de; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In*: SOUZA, O. S. H. (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Ed. AGE, 2008.

LIMA, F. J de; LIMA, R.A. F.; SILVA, J. A. A Preeminência da Visão: crença, filosofia, ciência e o cego. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 10, 2000. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/haptico.php>. Acesso em: 23 out. 2020.

LIMA, R de. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100208. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIMA, C. B dos. S. **Acessibilidade curricular**: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Luziânia, 2020, 234 p. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1388>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LIBÂNIO, J. C. O planejamento escolar. *In*: LIBÂNIO, J.C. Didática. São Paulo. 2ª Ed. Cortez, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**- O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Ed. Moderna, 2003, 2006.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *In*: MARTINS, L de. A. R. (org.). **Construindo uma sociedade inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2021. Ebook. ISBN 978-65-5608-128-1. Disponível em: http://https://www.ideiaeditora.com.br/site/wpcontent/uploads/woocommerce_uploads/2021/02/CONSTRUINDO-EBOOK-finalizado.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARKOVA, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 47, n. 163, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000100358&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

MAZZOTTI, T. B. **A exposição do implícito nas representações sociais**. *In*: VI Simpósio Estadual de Representações Sociais e Educação (VI SERS) e I Simpósio Internacional de Representações Sociais, Educação e Subjetividade (I SIERS). Salvador, 2016.

MENDES, K. A. M de. O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), 2017, 165 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5614294. Acesso em: 13 fev. 2020.

MENDES E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: UFSCar, 2018.

MENEZES, M. R de. O. **Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Benedito Bentes, 2020, 124 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9256206. Acesso em: 05 mar. 2021.

MEDEIROS. B de. A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, 2017, 160p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5311789. Acesso em: 13 fev. 2020.

MINAYO. M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES. R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, 1999.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. SONIA, F. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. GUARESCHI, P. A. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURA, D. H. A formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935> Acesso em: 30 set. 2020

NOVAES, A. O. **Por uma análise psicossocial do curso de Direito**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, M. D de. **A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação**: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM- Campus Uberaba. Dissertação (Mestrado

em Educação Profissional em Educação Tecnológica). Instituto Federal Triângulo Mineiro, Campus Uberaba. Minas Gerais, 2018, p.106. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7208065>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2014.

PAVARINO, Rosana Nantes. Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas de comunicação de massa. **Comunicação e Espaço Público**, ano VII, n. 1-2, 2004.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017, 227 f. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5667297>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PERNAMBUCO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2014-2018**.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Resolução Nº. 82 -Consup/IFPE**. Pernambuco IFPE, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Resolução Nº. 10 -Consup/IFPE**. Pernambuco IFPE, 2016.

PEREIRA, M. K. **A relação entre docente e Intérprete de Libras para inclusão de estudantes surdos na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, 2020, 123 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9296675. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social.v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view. Acesso em: 02 set. 2020.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012.

PIMENTEL, S. C.; SANTANA, L. L.; RIBEIRO, V. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade.

Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, p. 53-70, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7892>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública** [online], v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. **Coleção formação pedagógica**, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paran, 2014.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 10 set. 2020.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2010, 184f. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/#>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROCHA, V. M. da. **A educação especial nos institutos federais**: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2016, 162 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606944. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROSA, E. R da. **Deficiência e trabalho**: a luta pelo direito de ser explorado. Curitiba: Ed. do autor, 2016. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/deficiencia-e-trabalho.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SANTOS, G. T de.; DIAS, J. M. de B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do**

Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 20 jun.2020.

SANTOS, M de. F de. S. A teoria das representações sociais. *In*: SANTOS, M de. F de. S; ALMEIDA, L. M de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

SANTOS, A. C. A. **Inclusão na Educação Profissional**: visão dos gestores do IFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014, 147f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571. Acesso em: 13 fev. 2020.

SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino de Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010, p.23.

SANTOS JUNIOR, M. L. **Inclusão na EPT**: conhecer mundos por trás do silêncio. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, 2020, 118 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9286123. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, ISBN- 978-972-8746-71-1.

SÊGA, R. A. **O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Porto Alegre: Anos 90, 2000.

SILVA, P. R de J. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem envolvendo a Matemática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática)-Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Amazonas, 2018, 157 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7137105. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA. C. A da. **Trajetórias da inclusão e caminhos de formação**: percurso escolar de estudantes com deficiência visual no curso técnico em Agropecuária do IFCE Campus Crato. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018, 92 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7458864. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, R.M et al. Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações. *In*: Brasil, C. C. P, et al. (org.). **Considerações introdutórias**: reflexões sobre a pesquisa qualitativa na saúde. Sobral: Editora UVA, 2018.

SOARES, G. G.; MELO, F. R. V.O Programa TEC NEP e sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54, 2016, ISSN: 2178-079X.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015, 135f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2412951. Acesso em: 13 fev. 2020.

SOARES, M. B.; MACHADO. L. B. Coleta de dados em ambientes virtuais: uma possibilidade para as pesquisas em educação. **Lumen**, Recife, v. 28, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2019.

SOUZA, P de.; PINTO, C. N.; FANTACINI, R. A.F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para inclusão. **Research, Society and Development**, Minas Gerais, v. 7, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560659010009/html/index.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SOUZA, E dos. S. **Práticas educativas de linguagem e inclusão**: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, 2020, 136 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9284833. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, F das. C. S; RODRIGUES, I das. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOUSA, K. C. S.; BARROS, J. de D. V. ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: uma breve incursão teórica. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], p. 199–224, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3259>. Acesso em: 02 jun. 2022.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes Rio de Janeiro, 2013.

NEVES, D. A. B.; BRITO, R. C. de; CÓDULA, A. C. C.; SILVA, J. T.; TAVARES, D. W. da S. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Rev. PontodeAcesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 64-79, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917>. Acesso em: 30 set. 2020.

VILLAS BOAS, B. M de. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. DOI: 10.29352/mill0211.03.00230.

ZERBATO, A. P.; OLIVEIRA, S. P. S. O Atendimento Educacional Especial no Instituto Federal Baiano: concepções iniciais da experiência no Campus Uruçuca, 2018. Apresentação de artigo. **8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-educacional-especializado-no-instituto-federal-baiano--concepcoes-iniciais-da-experiencia-no-campus-urucuc>. Acesso em: 30 set. 2020.

WAGNER, W.; G. Duveen; R, Far et al. Theory and method of social representations. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, p. 95-125, 1999.

APÊNDICE A - Os principais dispositivos legais da trajetória histórica dos direitos da pessoa com deficiência

INTERNACIONAL	
Período	Legislação
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1999	Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, conhecida como a Convenção de Guatemala de 1999.
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo.

Fonte: a autora (2022)

NACIONAL	
Período	Legislação
1854	Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC)
1857	Instituto dos Surdos Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES)
1961	LDBEN nº 4.024/1961
1971	LDBEN nº 5.692/1971
1988	Constituição Federal (CF)
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
2001	Decreto nº 3.956 Resolução CNE/CB nº 2 de 2001
2002	Lei Nº 10.436
2004	Decreto Nº 5.296
2006	Decreto nº 5.626/2006
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Decreto nº 6.949/2009
2010	Lei 12.319/2010
2015	Lei Brasileira de Inclusão/ Estatuto da Pessoa com Deficiência de Nº 13.146
2020	Decreto nº 10.502- Política Nacional de Educação Especial (PNEE), Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: a autora (2022)

APÊNDICE B - Estado da Arte

Levantamento de Dissertações e Teses da CAPES que tratam da educação inclusiva na rede federal de ensino (2014-2019)

AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	NÍVEL	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA
1. REGIANE MIRANDA DE ANDRADE- IFSP	2019	PRÁTICAS INCLUSIVAS ORIENTADAS AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPUS BOITUVA- IFSP	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
2. CLEONICE ALMEIDA DA SILVA- IFCE	2018	TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO E CAMINHOS DE FORMAÇÃO: PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFCE CAMPUS CRATO	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
3. MARIA DJANIRA DE OLIVEIRA- IFTM	2018	A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba	DISSERTAÇÃO	PROFISSIONAL
4. PAULO ROBERTO DE JESUS SILVA- IFMA	2018	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS JOGOS DE LINGUAGEM ENVOLVENDO A MATEMÁTICA	TESE	ACADÊMICA
5. BRUNA DE ASSUNCAO MEDEIROS- IFFar	2017	O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
6. JOSIANE ROBERTA KREBS- IFRS e IFSC	2017	O PROTAGONISMO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
7. KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES- IFs	2017	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS	TESE	ACADÊMICA
8. SANANDREIA TOREZANI PERINNI-	2017	DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS	TESE	ACADÊMICA

IFES		PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES		
9. CLAUDIA ABOUD ARANEGA - IFSP	2016	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DOCENTES NO IFSP: A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
10. MICHELE GOMES NOE DA COSTA- IFRO	2016	A INCLUSÃO PELO OLHAR DO INCLUÍDO: A ACESSIBILIDADE NOS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO)	DISSERTAÇÃO	PROFISSIONAL
11. VANIA MENEGHINI DA ROCHA- IFs	2016	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O QUE DIZEM OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
12. JACIRA DALL' ALBA- IFAM	2016	INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO NAPNE DO IFAM - CAMPUS MANAUS ZONA LESTE	DISSERTAÇÃO	PROFISSIONAL
13. GILVANA GALENO SOARES- IFRN	22015	A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRN	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA
14. AMANDA CARLOU ANDRADE SANTOS- IFRJ	2014	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VISÃO DOS GESTORES DO IFRJ	DISSERTAÇÃO	ACADÊMICA

Fonte: a autora (2022)

Levantamento de Dissertações do Observatório do PROFEPT que versam sobre a Educação Inclusiva na Rede Federal de Ensino (2019-2020)

AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	NÍVEL	PRODUTO EDUCACIONAL
1. CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS- IFAM	2019	A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS: E AGORA, O QUE FAZER?	DISSERTAÇÃO	GUIA DIDÁTICO
2. CÍCERO BATISTA DOS SANTOS LIMA-IFG	2020	ACESSIBILIDADE CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS LUZIÂNIA	DISSERTAÇÃO	GUIA DE ORIENTAÇÕES
3. EVANEYDE DOS SANTOS SOUZA- IFS	2020	PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LINGUAGEM E INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	DISSERTAÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO (JOGO)
4. MANOEL LACERDA SANTOS JUNIOR-IFS	2020	INCLUSÃO NA EPT: CONHECER MUNDOS POR TRÁS DO SILÊNCIO	DISSERTAÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO (JOGO)
5. MARGARETH KAYSER PEREIRA- IFRS	2020	A RELAÇÃO ENTRE DOCENTE E INTÉPRETE DE LIBRAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	DISSERTAÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO (EBOOK)
6. MELISSA ROSSANA DE OLIVEIRA MENEZES-IFAL	2020	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA
7. TAIZA LIMA DA CUNHA- IFAL	2020	O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS	DISSERTAÇÃO	MANUAL PEDAGÓGICO

Fonte: a autora (2022)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO- Campus
Olinda
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Para maiores de 18 anos ou emancipados- Resolução 466/2012)

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **Inclusão de Estudantes com Deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes**. A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Poliana Cavalcante de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Olinda, residente no endereço: Rua da Glória, nº 127, apartamento 507, Edifício Piazza Armando Cavani, Casa Caiada, Olinda– PE, CEP:53040-020; Telefone: (81) 99588-8631, e-mail: polianac.souza@hotmail.com está sob orientação da professora Andreza Maria de Lima; Telefone: (81) 98818-9844, email: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento apresente informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser esclarecidas pela pesquisadora em que fornecerá qualquer assistência que necessitar, bem como esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Caso concorde em participar do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento o termo de consentimento de participação como voluntário na pesquisa, em que o mesmo procedimento será realizado pelo pesquisador. O documento está em duas vias, sendo que uma via lhe será entregue e outra ficará com a pesquisadora responsável (Resolução CNS 466/2012 item IV. 3. d e IV. 5. d.). O participante da pesquisa deverá guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico. Ressaltamos, ainda, que o participante poderá desistir da pesquisa no momento que desejar, sem prejuízos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A inclusão das pessoas com deficiência se constitui uma temática discutida em diferentes espaços da sociedade. No contexto educacional brasileiro e, especificamente, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou maior visibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (BRASIL, 2012), que preceituou o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades. Nesse

contexto, nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Olinda. A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, é o referencial da pesquisa, pois possibilita conhecer saberes que são construídos e compartilhados por um grupo social. A pesquisa é de natureza qualitativa e o processo de coleta de informações será realizado por meio de ferramentas e ambientes virtuais devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus. A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizaremos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Na segunda, a entrevista semiestruturada com docentes que participaram da primeira etapa e que têm ou tiveram em sala de aula estudante com deficiência. Em ambas as etapas, utilizaremos a ferramenta Google Meet. Na primeira etapa, utilizaremos também o Google Forms, na qual disponibilizaremos um formulário para coletar informações de caracterização dos/das participantes, o Google Docs, com a TALP propriamente dita, e o Google Meet para a realização da Técnica de modo síncrono. Prevemos que a realização dessa etapa, com cada participante, terá duração de 20 minutos. Na segunda etapa, utilizaremos apenas o Google Meet para realização das entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas na íntegra, com o consentimento do/a participante. Prevemos que essa etapa terá duração, com cada participante, de 30 minutos. Para análise das informações coletadas em ambas as etapas, utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (1977). A pesquisa proporcionará o desenvolvimento e aplicação de um produto educacional. Para o Mestrado Profissional, na Área de Ensino, é exigido o desenvolvimento e aplicação de um Produto Educacional. Propomos um minicurso para docentes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE – *campus* Olinda de forma on-line, com momentos síncronos e assíncronos, sendo os momentos síncronos gravados em vídeo, se autorizados pelos/as participantes. Destacamos que será elaborado e disponibilizado também um Portfólio, em formato digital, como resultado do minicurso com o intuito de contribuir para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo de cursos técnicos subsequentes.

BENEFÍCIOS

Destacamos, como benefício, a produção do conhecimento sobre uma temática ainda com poucos estudos na área da Educação Profissional e Tecnológica, cujos resultados serão construídos com respeito aos direitos civis, sociais e culturais dos/as participantes. Além disso, ressaltamos o minicurso e o portfólio que serão produzidos.

CUSTOS

Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos/às participantes. Não há, portanto, custos diretos ou indiretos da pesquisa para o/a participante.

RISCOS

As Resoluções CNS nº 466/12, nº 510/16 e a Carta Circular 1/2021- CONEP/SECNS/MS esclarecem que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode acarretar danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social. Prevemos que possa haver algum desconforto durante as gravações de áudio e vídeo dos participantes. Todavia, a pesquisadora buscará amenizar esse tipo de desconforto, proporcionando um ambiente acolhedor. Caso ainda haja algum tipo de desconforto por parte do/a participante, pedimos que comunique a pesquisadora para que as devidas providências sejam tomadas, com o objetivo de sanar essas dificuldades, ou até mesmo a retirada do voluntário (a) da pesquisa, se este for o seu desejo. Destacamos que a pesquisa não promoverá quaisquer tipos de discriminação, estigmatização e/ou preconceito.

CONFIDENCIALIDADE

Reiteramos que o/a participante poderá, a qualquer momento, recusar participar da pesquisa, sem que ocasione qualquer penalidade ou prejuízo, bem como não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa. Será preservada a identidade, a privacidade e o anonimato do/a participante da pesquisa, seus nomes não serão revelados. Todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa serão preservadas. Os resultados serão utilizados apenas em eventos ou publicações científicas e será efetuado com respeito aos direitos civis, sociais e culturais dos/das participantes.

Os dados construídos ficarão armazenados em um disco rígido (HD) externo, sob responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 05 anos. Será assegurado total confidencialidade dos dados informados pelo/a participante da pesquisa; embora reconheçamos o potencial risco de violação, conforme as Diretrizes da Carta Circular Nº 1/2021 da Comissão de Ética de Pesquisa (Conep). Apesar de reconhecermos esse risco, buscaremos dar seguimento aos princípios éticos da integridade, sigilo e confiabilidade das informações coletadas do/a participante em todo do processo de pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR no endereço: Av. Ministro Marcos Freire, 1387 – Bairro Novo, Olinda -- PE, 53.030-010, Telefone: (81) 99217-1071; e-mail: comitê.etica@facottur.org



Poliana Cavalcante de Souza

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



Andreza Maria de Lima
ASSINATURA DA ORIENTADORA DA PESQUISA

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO (A) NA PESQUISA

Eu, _____,

abaixo assinado, concordo em participar VOLUNTARIAMENTE do estudo **“Inclusão de Estudantes com Deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes”**. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelas pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

() “Sim, eu autorizo o registro de minha voz durante a entrevista”.

() “Não, eu não autorizo o registro de voz durante a entrevista”.

() “Sim, eu autorizo a gravação em vídeo dos momentos síncronos do minicurso”.

() “Não, eu não autorizo a gravação em vídeo dos momentos síncronos do minicurso”.

Agradecemos por sua colaboração.

_____ de _____ de _____

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO DO ESTUDO
(rubricar as demais folhas)



Poliana Cavalcante de Souza
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
(rubricar as demais folhas)

APÊNDICE D - Termo de Compromisso de Utilização de Dados

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
CAMPUS OLINDA**

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, Poliana Cavalcante de Souza, estudante do Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Olinda, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes”, comprometo-me com a utilização dos dados contidos nos seguintes documentos: formulários, gravações, entrevista semiestruturada e minicurso.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Esclareço que os dados a serem coletados se referem a esta pesquisa “Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes”.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP/CONEP.

Olinda, 29 de julho de 2021.

A handwritten signature in black ink that reads 'Poliana C. Souza'.

Poliana Cavalcante de Souza
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL DA PESQUISA

A handwritten signature in black ink that reads 'Andreza Maria de Lima'.

Andreza Maria de Lima
ASSINATURA DA ORIENTADORA DA PESQUISA

APÊNDICE E - Termo de Compromisso do Pesquisador



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PERNAMBUCO

Campus Olinda

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Título do Projeto: Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes.

Pesquisadora Responsável: Poliana Cavalcante de Souza

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

Telefone para Contato: (81) 3214-1806

Local da Coleta de Dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *campus* Olinda

Por meio deste termo de responsabilidade, nós, Poliana Cavalcante de Souza e Andreza Maria de Lima, abaixo-assinados, respectivamente, autor e orientador(a) da pesquisa, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS e seus complementares, outorgada pelo Decreto 12 de dezembro de 2012, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito(s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5(cinco anos) após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/FIP (Comitê de Ética em Pesquisa), ou CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, um relatório sobre o andamento da pesquisa.

Olinda/PE, 29 de julho de 2021.

Poliana C. Souza

Poliana Cavalcante de Souza
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL DA PESQUISA

Andreza Maria

Andreza Maria de Lima
ASSINATURA DA ORIENTADORA DA PESQUISA

APÊNDICE F - Termo de Anuência para Realização da Pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
REITORIA**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Avenida Professor Luiz Freire, n 500 – Cidade Universitária – Recife – CEP:50.540-740(081)2125-1691-propesq@reitoria.ifpe.edu.br

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS
EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE**

(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE Nº 29, de 18, de setembro de 2017)

DADOS DO (A) PESQUISADOR(A)

Nome: Poliana Cavalcante de Souza

Cargo/Instituição: Estudante/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Telefone(s) com DDD: 99588-8631

E-mail: Polianac.souza@hotmail.com

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Curso/Instituição: IFPE, Campus Olinda

Título da pesquisa: Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes

Orientador (a): Andreza Maria de Lima

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 196/96 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, de _____ de _____

Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)



Documento assinado digitalmente

Jose Carlos de Sa Junior
Data: 08/06/2021 12:27:23-0300
CPF: 755.456.244-49

APÊNDICE G - Termo de Consentimento de Utilização de Uso da Voz**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO- *Campus Olinda*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA****TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE USO DA VOZ**

Eu, XXXXXX, autorizo a utilização da minha voz no podcast “Educação Inclusiva” para o produto educacional desenvolvido no estudo “Inclusão de Estudantes com Deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes”. A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Poliana Cavalcante de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Olinda e está sob orientação da professora Andreza Maria de Lima.

29 de março de 2022

Poliana C. Souza

Poliana Cavalcante de Souza
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL DA PESQUISA

Andreza de Lima

Andreza Maria de Lima
ASSINATURA DA ORIENTADORA DA PESQUISA

ASSINATURA DO CONCEDENTE

APÊNDICE H - Técnica de Associação Livre de Palavras

28/07/2021

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

Caro participante,

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar deste formulário para a pesquisa intitulada "Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes". A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Poliana Cavalcante de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Olinda, sob orientação da Professora Dra. Andreza Maria de Lima.

Conforme apresentado no convite, enviado previamente, para participação da pesquisa, caso o participante concorde em participar da mesma, deverá marcar a opção "Li e concordo em participar da pesquisa." apresentada neste formulário para ser considerado a anuência do participante no estudo.

A pesquisa visa contribuir para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo de cursos técnicos subsequentes, favorecendo a construção de novas representações sociais e práticas, como também auxiliar no desenvolvimento de um trabalho colaborativo em prol de uma educação para todos.

Gostaríamos de contar com a sua contribuição e colaboração com a pesquisa.

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Marcar apenas uma oval.

Li e concordo em participar da pesquisa

1ª Parte: Caracterização do participante da pesquisa

28/07/2021

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

6. Tempo de Atuação no IFPE

Marcar apenas uma oval.

- 0-10 anos
- 10-20 anos
- 20-30 anos

7. Tempo de Atuação no IFPE, campus Olinda

Marcar apenas uma oval.

- 0-10 anos
- 10-20 anos
- 20-30 anos

8. Situação funcional

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Substituto

9. Curso que leciona

Marcar apenas uma oval.

- Técnico em Artes Visuais
- Técnico em Computação Gráfica
- Técnico em Artes Visuais e Computação Gráfica

28/07/2021

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

10. Formação Acadêmica

Marque todas que se aplicam.

- Bacharelado
 Licenciatura
 Tecnólogo

11. Graduação: Curso

12. Pós-Graduação (titulação máxima)

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

13. Pós-Graduação: Curso

14. Você é pessoa com deficiência?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

28/07/2021

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

15. Caso a resposta anterior seja positiva, especifique se faz uso algum recurso material ou humano.

16. Você participa de cursos de formações continuadas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Você participa de cursos de formações continuadas acerca da educação inclusiva?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Você tem ou já teve estudante com deficiência em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28/07/2021

Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

19. Caso de resposta afirmativa, marque qual ou quais deficiências que seu(s) estudante(s) apresenta(m).

Marque todas que se aplicam.

- Cegueira
- Baixa visão
- Visão Monocular
- Surdez
- Física
- Intelectual
- Transtorno do Espectro Autista
- Deficiência Múltipla
- Surdocegueira
- Outra deficiência

20. Caso de resposta "outra deficiência" escreva a deficiência que apresenta o (a) estudante.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

2ª PARTE

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS



Inclusão de Estudantes com Deficiência: Representações Sociais Construídas por Professores de Cursos Técnicos Subsequentes

Pesquisadora: Poliana Cavalcante de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Maria de Lima

2ª Parte: Técnica de Associação Livre de Palavras

1. Escreva 5 (cinco) palavras que vem à lembrança, de forma rápida, a partir da seguinte frase: “ **Quando penso em inclusão estudante com deficiência no curso Técnico Subsequente, penso em...**”

2. Agora, dentre as 5 (cinco) palavras evocadas na questão anterior, indique a que considera mais importante e depois justifique a escolha.

Palavra que considera mais importante:

Justifique a escolha:

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TÍTULO DA PESQUISA:

**Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais
construídas por professores de cursos técnicos subsequentes**

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Andreza Maria de Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES PARA IDENTIFICAR O CONTEÚDO GERAL

1. A compreensão de inclusão escolar para o (a) professor (a) participante;
2. A compreensão de pessoa com deficiência para o (a) professor(a) participante;
3. Convívio com pessoas com deficiência em espaços sociais diversos? Se sim, descreva.
4. Na Educação Básica ou no Ensino Superior, estudou com pessoas com deficiência? Se sim, descreva.
5. Compreensão da formação profissional no Curso Técnico Subsequente para estudantes com deficiência pelo professor participante.
6. Para você, há barreiras para a inclusão de estudantes com deficiência na EPT?

Se sim, descreva.

7. O sentido das palavras evocadas pelo participante na TALP como elementos para a inclusão de estudante com deficiência no curso técnico subsequente. **(aprofundamento específico)**

QUESTÕES PARA COMPREENDER A PRÁTICA DOCENTE

1. Compreensão de prática docente inclusiva para o (a) professor (a) participante;
2. Descreva, de forma detalhada, experiências docentes com estudantes com deficiência.
3. Estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas em sala de aula para atender as necessidades específicas do (s) estudante (s) com deficiência no Curso Técnico Subsequente.
4. Para você, há barreiras na prática docente para assegurar a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência nas atividades propostas? Se sim, comente quais.

APÊNDICE J - Convite Digital para participação da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PERNAMBUCO



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Convite para participação da Pesquisa

Prezado Docente,

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **Inclusão de Estudantes com Deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes.**

A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora **Poliana Cavalcante de Souza**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Olinda, sob orientação da professora Dra. professora **Andreza Maria de Lima**

A pesquisa se propõe analisar as Representações Sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Olinda.



COMO SERÁ REALIZADA A PESQUISA?

Ferramentas virtuais (Google Forms, Google Docs e Google Meet) devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus.

QUAIS OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS?

- Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)
- Entrevista

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

APÊNDICE K - Produto Educacional

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

**MINICURSO:
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



Olinda, 2022

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

**MINICURSO:
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco, sob orientação da Profa. Dra. Andreza Maria de Lima.

Olinda, 2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

Reitor: José Carlos de Sá

Pró-Reitor de pesquisa: Mário Antonio Alves Monteiro

Diretora do Campus Olinda: Luciana dos Santos Tavares

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica (ProfEPT):** Edlamar Oliveira dos Santos

Vice-Coordenadora do ProfEPT: Andreza Maria de Lima

Elaboração do Produto Educacional: Poliana Cavalcante de Souza

Orientação do Produto Educacional: Dr^a Andreza Maria de Lima

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA	5
2 OBJETIVOS.....	7
2.1 Objetivo geral	7
2.2 Objetivos específicos.....	7
3 METODOLOGIA	8
4 AVALIAÇÃO.....	9
5 PROGRAMAÇÃO DAS TEMÁTICAS	9
5.1 1º Encontro - Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso	9
5.2 MÓDULO I – Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade.....	10
5.3 MÓDULO II- Acessibilidade e as barreiras atitudinais	12
5.4 MÓDULO III- Práticas sociais em relação à pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva.....	13
5.5 MÓDULO IV- A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência.....	15
5.6 MÓDULO V- Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente	17
APÊNDICE A- Plano do Minicurso	19
APÊNDICE B- Textos de Apoio produzidos pela formadora Poliana Souza.....	21
APÊNDICE C- Vídeo guia de estruturação do minicurso.....	49
APÊNDICE D- Apresentação práticas sociais relativas à pessoa com deficiência.....	51
APÊNDICE E- Guia de orientações para a prática docente inclusiva em relação à pessoa com deficiência.....	53

1 JUSTIFICATIVA

O minicurso “*A Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica*” é o Produto Educacional construído a partir dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), intitulada “*Inclusão de estudantes com deficiência: as representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes*”.

Para o Mestrado Profissional, faz-se necessário o desenvolvimento e a aplicação, em um contexto real, de um Produto Educacional. Para Kaplún (2003, p.46), o Produto Educacional é definido como “material educativo”, que consiste em um “[...] objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”. O Documento da Área de Ensino (2019) da CAPES concebe o Produto Educacional como

[...] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL, 2019, p.16).

Entre as diferentes tipologias previstas no documento da Área (BRASIL, 2019), o Produto Educacional proposto caracteriza-se como um curso de formação profissional, de natureza minicurso. Compreendemos a importância da formação continuada no desenvolvimento reflexivo das práticas pedagógicas docentes para a melhoria da qualidade do ensino, considerando a pluralidade de saberes docentes de que esse profissional já dispõe ao longo da trajetória pessoal e profissional, como destaca Tardif (2013). De acordo com Santos (2010), a formação continuada deverá ser compreendida como um processo contínuo para o desenvolvimento profissional para que haja uma reflexão constante sobre a prática pedagógica docente.

Os achados das produções científicas da Pós-Graduação sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos IFs (2014-2020) revelaram a necessidade de formação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente educacional. Os resultados da nossa pesquisa reforçaram a importância do Produto Educacional em tela, pois indicaram que a formação docente é considerada como

importante para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição de ensino. As falas dos(as) participantes revelaram uma possível relação do despreparo profissional com a falta de formação inicial e/ou continuada para o reconhecimento das potencialidades e das dificuldades dos estudantes com deficiência e, por conseguinte, para a mobilização de práticas pedagógicas docentes que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na EPT.

O minicurso tem como objetivo **possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT, as quais contribuam para ressignificar práticas docentes inclusivas**. Neste processo, ratificamos a consideração à pluralidade de saberes de que os professores já dispõem, construída ao longo da experiência pessoal e profissional. Desse modo, a formação docente proposta buscou realizar uma articulação dos saberes teórico-práticos no processo formativo. Nesse sentido, consideramos a relevância da relação dos conhecimentos teóricos com os saberes práticos construídos no cotidiano.

Conforme indicamos, o minicurso foi planejado a partir dos conteúdos representacionais apreendidos no estudo. As representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos(as) professores(as) participantes se aproximam e, ao mesmo tempo, se distanciam do paradigma da inclusão. Nessas representações sociais, há a valorização e o respeito à diversidade humana e às diferenças, mas também o uso de termos e concepções da pessoa com deficiência que reforçam estigmas e atitudes preconceituosas e discriminatórias para a formação profissional do estudante com deficiência, e para a restrição da deficiência como manifestação da estrutura corporal.

Os resultados apontaram também para práticas docentes que demonstram favorecer os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência na EPT, porém revelaram, ainda, os sentimentos de frustração e insatisfação como possíveis propulsores de reflexão da ação docente quanto às metodologias de ensino utilizadas com estudantes com deficiência. A formação proposta busca, portanto, abordar temáticas que contribuam, de forma crítica, reflexiva, problematizadora e colaborativa, através do compartilhamento de experiências entre os(as) professores(as), para uma prática docente na perspectiva inclusiva na EPT. Como defendem Moura (2008) e Souza e Rodrigues (2017), a formação docente para EPT não deve se restringir a aquisição de técnicas, mas deve se realizar de forma crítica, reflexiva, e problematizadora, no processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que a ambiência formativa possa favorecer a (re)construção de representações sociais e práticas docentes em prol de uma educação que valoriza as diferenças e, a diversidade humana, no reconhecimento das potencialidades e no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência no processo educativo. Não temos a pretensão do encerramento da formação continuada com a conclusão da pesquisa, mas desejamos que esse processo formativo possa ser ampliado para todos(as) os(as) docentes do IFPE.

Destacamos que o Plano de Minicurso aqui apresentado como Produto Educacional do nosso trabalho é resultado de um processo, que envolve o movimento de aplicação do minicurso, em que foram necessárias reflexões e readequações na organização do planejamento, inicialmente construído a partir do contexto social dos(as) participantes. O ato de planejar, portanto, não é estanque, absoluto. Conforme destaca Libâneo (2013), o planejamento é uma ação orientadora da prática docente de modo flexível, em função da dinâmica do processo de ensino.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT que contribuam para ressignificar práticas docentes inclusivas.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender as concepções históricas de deficiência na sociedade;
- Conhecer as terminologias da deficiência;
- Compreender a acessibilidade e suas dimensões;
- Conhecer o conceito barreira atitudinal e suas tipologias;
- Compreender práticas sociais adequadas e inadequadas em relação às pessoas com deficiência;
- Conhecer a trajetória histórica da EPT e a pessoa com deficiência;
- Compreender práticas docentes inclusivas.

3 METODOLOGIA

Como já explicitado, o minicurso foi planejado no formato *on-line*, com encontros síncronos, utilizando o Google Meet, e assíncronos, utilizando o Google Classroom. Optamos pela realização do minicurso nesse formato, ainda com algumas restrições, considerando o estado pandêmico da Covid-19 e o processo de retorno às atividades presenciais acadêmicas e administrativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Segundo Santos (2009, p.5663), “[...] a educação *online* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

O processo didático contempla **cinco** módulos articulados: 1) *Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade*; 2) *Acessibilidade e as Barreiras atitudinais*; 3) *Práticas sociais em relação à pessoa com deficiência e orientações à prática docente inclusiva*; 4) *A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência*; 5) *Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente*. A carga horária total do curso é de 16 horas, sendo 8 horas de encontros síncronos e 8 horas de encontros assíncronos. A estrutura do Plano do minicurso pode ser visualizada no Apêndice A.

Para o desenvolvimento do minicurso, planejamos as seguintes estratégias de ensino: aula expositiva dialogada, leitura de textos; estudo de caso; fórum de discussão; exposição de imagem; podcast; pesquisa; vídeo; e solução de problemas.

Durante os módulos do minicurso serão utilizados textos científicos para abordagem das temáticas, bem como textos de apoio construídos pela formadora e disponibilizados na sala do *Google Classroom* (APÊNDICE B).

Previmos, inicialmente, que o minicurso seria ofertado para os (as) docentes do IFPE - *campus* Olinda, o campo empírico da pesquisa. Porém, decidimos ampliar o público-alvo desta ambiência formativa para os(as) docentes de todos os Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE, com o propósito de proporcionar aos(as) professores(as) da instituição de ensino a construção de novos saberes que pudessem (re)orientar práticas docentes na perspectiva inclusiva.

4 AVALIAÇÃO

A avaliação é formativa, em que o acompanhamento dos(as) participantes ocorrerá durante todo o processo de aprendizagem, nos momentos síncronos e assíncronos, de forma contínua e processual. Para o Módulo I, realizado no formato assíncrono, será avaliada a participação do cursista no Fórum de Discussão, através da resposta à questão norteadora proposta e da realização de comentário de outro participante. Para o Módulo II, síncrono, será avaliada a participação do(a) cursista no quiz e na análise do cartum. Para o Módulo III, formato síncrono, será avaliada a participação no relato de experiência. Para o Módulo IV, formato assíncrono, será avaliado o envio da produção escrita. Para o Módulo V, formato síncrono, será avaliada a participação na atividade prática da audiodescrição.

5 PROGRAMAÇÃO DAS TEMÁTICAS

5. 1 - 1º Encontro- Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso

Ambiente Virtual: Google Meet

Formato: Síncrono

Carga-horária: 2 horas

Objetivos:

Conhecer e interagir com o grupo participante;

Apresentar a estruturação do minicurso.

Procedimentos metodológicos

Apresentação pessoal: A formadora buscará conhecer e interagir com o grupo participante, inicialmente, isto acontecerá através de sua apresentação pessoal, e, posteriormente, da solicitação aos(às) participantes para que também façam uma breve apresentação pessoal, a qual contemple o nome, o campus, o curso, a disciplina que leciona na instituição de ensino e a presença ou não de algum estudante com deficiência em sala de aula no período atual.

Apresentação da pesquisa: A formadora apresentará o que está proposto para esse primeiro momento com os(as) participantes, esclarecendo que o minicurso foi construído a partir dos resultados obtidos da pesquisa, e buscará realizar uma articulação dos saberes teórico-práticos no processo formativo, conforme já mencionamos.

Exposição de Vídeo: Após a realização das apresentações, a formadora mostrará aos(as) participantes um vídeo guia da estruturação do minicurso *on-line* (APÊNDICE C), através da exposição das temáticas de cada módulo, bem como o Ambiente Virtual de Aprendizagem que será utilizado para as interações assíncronas (*Google Classroom*) e a plataforma digital (*Google Meet*) para os encontros síncronos.

Sondagem do minicurso: A formadora convidará os(as) participantes para uma avaliação da proposta do minicurso *on-line*, através da exposição oral da opinião do(a) cursista. Eles(as) deverão responder à seguinte indagação: *O que você achou da proposta do minicurso? Gostaria de registrar alguma sugestão?*

Recurso:

Vídeo

5. 2 MÓDULO I – Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade

Ambiente Virtual: *Google Classroom*

Formato: Assíncrono

Carga-horária: 4 horas

Objetivos:

Compreender as concepções históricas de deficiência;

Conhecer as terminologias de deficiência.

Conteúdos:

Concepções históricas de deficiência da antiguidade à contemporaneidade;

Terminologias sobre a deficiência.

Procedimentos metodológicos

Leitura do texto: Serão trabalhados os textos “Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da histórica” (ALVES, 2016) e “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” (SASSAKI, 2005, p.1-9). O(A) participante deverá fazer a leitura dos textos para perceber as concepções e os termos constituídos acerca da deficiência em cada período histórico ao longo da sociedade.

Fórum de Discussão: Após leitura, os participantes participarão de um Fórum de Discussão, mediado pela formadora, com a seguinte questão norteadora:

As percepções de deficiência construídas ao longo da história ainda estão presentes na contemporaneidade ou foram ressignificadas na sociedade e no âmbito escolar? A partir da sua resposta, apresente um exemplo que possa retratar a presença ou a ultrapassagem dessas representações da deficiência na contemporaneidade no espaço escolar.

Recurso:

Textos

Textos básicos:

DA SILVA ALVES, D. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. On-line. s/d. Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/terminologia.html> Acesso em: 18 nov.2020

Textos de apoio:

Concepções históricas de deficiência (Texto elaborado pela formadora Poliana Souza). (APÊNDICE B)

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos,**

deslocamentos, proposições. *In:* MARTINS, L de. A. R. (Orgs.). Construindo uma sociedade inclusiva. João Pessoa: Ideia, 2021. Ebook. ISBN 978-65-5608-128-1. Disponível em:

<http://https://www.ideiaeditora.com.br/site/wpcontent/uploads/woocommerce_uploads/2021/02/CONSTRUINDO-EBOOK-finalizado.pdf>. Acesso em: 15 de jun.2021.

SASSAKI, R. K. Os novos paradigmas. *In:* SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. Ed. WVA. Rio de Janeiro, 2006.

5.3 MÓDULO II- Acessibilidade e as Barreiras atitudinais

Formato: Síncrono

Ambiente Virtual: Google Meet

Carga-horária: 2 horas

Objetivos:

Compreender a acessibilidade e suas dimensões;

Conhecer o conceito de barreira atitudinal e suas tipologias.

Conteúdos:

Acessibilidade e suas dimensões;

Barreira Atitudinal;

Taxinomia da barreira atitudinal.

Procedimentos metodológicos:

Registro de palavras: A formadora convidará os(as) cursistas a registrarem, através de uma palavra ou expressão, o que entendem por acessibilidade. Essa sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes será realizada através da plataforma *on-line Mentimeter*.

Exposição: Após a apresentação dos registros dos(as) participantes, a formadora buscará explorar o conceito de acessibilidade e suas dimensões.

Quiz (jogo): Após essa revisão, a formadora convidará os(as) cursistas para a participação em um Quiz (jogo) *on-line*, elaborado através da plataforma

Mentimeter. O quiz contém cinco perguntas em relação ao conceito de acessibilidade e as dimensões desta.

Exposição: Após abordagem e discussão acerca da acessibilidade e suas dimensões, a formadora discutirá o conceito de barreiras atitudinais e suas tipologias.

Material Complementar: Para uma melhor compreensão acerca das barreiras atitudinais, a formadora indicará o episódio do **podcast**⁵⁷ elaborado por Poliana Souza e Carlos Santos disponível o *link* no *Google Classroom* para que o participante faça a escuta, caso desejar.

Cartum⁵⁸ : Após a apresentação sobre as barreiras atitudinais, será apresentada a imagem de um cartum para que o grupo possa analisar e discutir as possíveis barreiras atitudinais que podem ser identificadas na imagem e as possíveis formas de solucioná-las.

Recursos:

Pesquisa

Slide

Quiz

Cartum

Podcast

Texto de apoio:

Barreiras Atitudinais e Acessibilidade-Texto elaborado pela formadora Poliana Souza (APÊNDICE B).

5. 4 MÓDULO III- Práticas sociais em relação à pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva

Formato: Síncrono

⁵⁷ O Podcast se encontra disponível em: <https://anchor.fm/polianacavalcante/episodes/Barreiras-Atitudinais-eefimq>

⁵⁸ Desenho humorístico, animado ou não, que tem como característica a crítica, de maneira breve, dos momentos que abrangem o dia a dia de uma sociedade.

Ambiente Virtual: *Google Meet***Carga-horária:** 2 horas**Objetivos:**

Compreender práticas sociais adequadas e inadequadas às pessoas com deficiência;

Compreender práticas docentes inclusivas.

Conteúdos:

Práticas sociais relacionadas à pessoa com deficiência;

Orientações para a Prática docente inclusiva.

Procedimentos metodológicos:

Exposição: A formadora, através de uma apresentação elaborada na plataforma CANVA (APÊNDICE D), apresentará as boas práticas sociais em relação à pessoas com as deficiências auditiva, visual, física, intelectual e transtorno do espectro autista.

Vídeo: Após a exposição das boas práticas sociais, a formadora apresentará quatro vídeos⁵⁹ curtos, com a média de 50 segundos cada um, com práticas sociais inadequadas em relação às pessoas com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual). Após cada vídeo, a formadora questionará os(as) cursistas se alguma prática retratada já ocorreu com algum deles(as) ou se já tinham conhecimento dessas práticas adequadas e inadequadas.

Exposição: Será apresentado um guia (APÊNDICE E) elaborado pela formadora Poliana com algumas orientações para a prática docente inclusiva em relação às deficiências apresentadas.

Vídeo de atividade prática: Após esse momento, haverá a exposição de um

⁵⁹Os vídeos foram realizados pelo Instituto Mara Gabrilli em 2013.

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência visual”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MBGvSmu2E8Q>

Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência auditiva”,

disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qz3P61V6JWk>

Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência intelectual”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vfGBuSeP8a0>

“Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos- Deficiência intelectual”,

disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQrwUC0GtkQ>

vídeo com o passo a passo para a conversão de imagem em arquivos compatíveis com leitores de tela. Será compartilhado com os(as) participantes, através do vídeo, um site⁶⁰, para que possa ser feita a demonstração de como fazer a conversão de arquivo no formato de imagem para docx e, depois, para PDF, para ser compatível com leitores de tela NVDA ou ORCA⁶¹.

Relato de experiência: Ao final da exposição e do vídeo, a formadora convidará o grupo de participantes a compartilhar alguma experiência de uma prática docente com um estudante com deficiência. Esse momento de compartilhamento de experiências busca retratar que a inclusão envolve o respeito ao outro, às diferenças e diversidades. O compartilhamento de experiência entre os docentes poderá consistir em um elemento enriquecedor na prática docente e nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Recursos:

Slide

Vídeo

Texto

Textos de Apoio:

Práticas sociais em relação à pessoa com deficiência-Texto elaborado pela formadora Poliana Souza(APÊNDICE B).

Deficiências e orientações à prática docente inclusiva-Texto elaborado pela formadora Poliana Souza (APÊNDICE E).

5. 5 MÓDULO IV- A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência

⁶⁰ <https://online2pdf.com>

⁶¹ Primeiro passo: acessar o site online2pdf.com; Segundo passo: clicar em “selecionar arquivo”; Terceiro passo: clicar na opção “converter para o word(2007-2019)”, na extensão docx,e clicar em “converter” Quarto passo: converter novamente o arquivo já editado em docx para fazer a conversão em PDF.

Formato: Assíncrono

Ambiente Virtual: *Google Classroom*

Carga-horária: 4 horas

Objetivos:

Conhecer a história de atendimento às pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica;

Discutir o sentido da formação Profissional e Tecnológica para o estudante com deficiência.

Conteúdo:

Aspectos históricos da Educação Profissional e a educação da pessoa com deficiência na Educação Profissional.

Procedimentos metodológicos:

Leitura de texto: O participante deverá fazer a leitura do texto “A Educação Profissional e a Educação da Pessoa com deficiência”, de Silveira e Nakamoto (2018) para compreender como a trajetória histórica da Educação Profissional repercutiu na formação profissional da pessoa com deficiência.

Produção escrita: Com base no texto, o cursista deverá responder à seguinte indagação: “A partir da leitura do texto “A Educação Profissional e a Educação da Pessoa com deficiência” (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018), de que forma a trajetória histórica da Educação Profissional repercutiu na formação profissional da pessoa com deficiência?”

Recursos:

Texto

Slide

Texto básico:

SILVEIRA, M. ; NAKAMOTO, P. T. . **A Educação Profissional e a Educação da Pessoa com Deficiência**. *In: V Simpósio de Pós-Graduação (V SIMPÓS)*, 2018, Uberaba. Anais do Simpósio de Pós-Graduação v.5 / 2018 | Uberaba. Uberaba: IFTM, 2018. v. 5. Disponível em:

<https://iftm.edu.br/simpos/2018/anais/689-%20Pronto%20ANAIS.pdf>

Texto de apoio:

Trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência. (Texto elaborado pela formadora Poliana Souza). (APÊNDICE B).

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.

6. Ed. Cortez São Paulo, 2011.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educ. Real.** V. 39, N. 3. Porto Alegre, 2014.

5. 6 MÓDULO V- Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente

Formato: Síncrono

Ambiente Virtual: *Google Meet*

Carga-horária: 2 horas

Objetivos:

Conhecer, de forma introdutória, a acessibilidade comunicacional da audiodescrição;

Favorecer o trabalho colaborativo entre os docentes para atividades pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Conteúdo:

Acessibilidade Comunicacional: audiodescrição.

Procedimentos metodológicos:

Exposição: A formadora Poliana Souza fará a apresentação da formadora convidada, Patrícia Pordeus⁶², que abordará a Técnica de Audiodescrição.

Slide: A formadora apresentará, de forma introdutória, as bases teóricas da técnica da audiodescrição, bem como abordará exemplos de imagens estáticas

⁶² A formadora convidada, Patrícia Pordeus, é revisora de texto Braille da UFRPE.

para a realização da audiodescrição pelo(a) participante.

Finalização do minicurso: A formadora Poliana Souza agradecerá a participação da formadora convidada e do grupo participante no minicurso e oportunizará para que o grupo possa esclarecer alguma dúvida.

Questionário de Avaliação: A formadora pedirá ao grupo que responda a um questionário com perguntas abertas, com critérios estruturados, para avaliar o processo formativo do minicurso, utilizando a ferramenta *Google Forms*⁶³. O formulário será enviado após o término da formação para o *e-mail* dos docentes.

Recurso:

Slide

Texto apoio:

SANTOS, S. N. DOS; CAVALCANTE, T. C. F. **Acessibilidade e audiodescrição: um olhar para a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.** Educação: Teoria e Prática, v. 30, n. 63, p. 1-19, 14 dez. 2020.

⁶³ O formulário de Avaliação do Minicurso encontra-se disponível em: <https://forms.gle/ta7ngnatrRVsBzd79>

APÊNDICE A - Plano do Minicurso

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA					
Formador(a): Poliana Cavalcante de Souza Público- alvo: Docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFPE			Modalidade: <i>on-line</i> Assíncrono: 8 horas Síncrono: 8 horas Carga Horária Total: 16 horas		
Encontros/Módulos	Objetivos	Conteúdo	Recursos	CH	Formato
1º Encontro- Conhecimento do grupo participante e apresentação do minicurso	Conhecer o grupo participante e interagir com ele; Apresentar a estruturação do minicurso.	X	Vídeo	2h	Síncrono
I- Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade	Compreender as concepções históricas de deficiência; Conhecer as terminologias de deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções históricas de deficiência da antiguidade à contemporaneidade; • Terminologias sobre a deficiência. 	Textos	4h	Assíncrono

II-Acessibilidade e as Barreiras atitudinais	Compreender a acessibilidade e suas dimensões; Conhecer o conceito de barreira atitudinal e suas tipologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade e suas dimensões; • Barreira Atitudinal • Taxinomia das barreiras atitudinais 	Pesquisa Slide Quiz Cartum Podcast	2h	Síncrono
III-Práticas sociais em relação à pessoa com deficiência e orientações para a prática docente inclusiva	-Compreender práticas sociais adequadas e inadequadas em relação às pessoas com deficiência; -Compreender práticas acadêmicas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas sociais relativas à pessoa com deficiência; • Orientações à prática docente inclusiva. 	Slide Vídeo Texto	2h	Síncrono
IV- A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência	- Conhecer a história de atendimento às pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica; -Discutir o sentido da formação Profissional e Tecnológica para o estudante com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos da Educação Profissional e a educação da pessoa com deficiência na Educação Profissional. 	Texto Slide	4h	Assíncrono
V-Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa docente	-Conhecer, de forma introdutória, a acessibilidade comunicacional da audiodescrição; -Favorecer o trabalho colaborativo entre os docentes para atividades pedagógicas na perspectiva inclusiva.	Acessibilidade Comunicacional: audiodescrição.	Slide	2h	Síncrono

APÊNDICE B – Textos de Apoio produzidos pela formadora Poliana Souza



Olá, docente!

Este material foi elaborado por Poliana Souza, com base em Silva Alves (2016), Rosa (2016), Glat; Fernandes (2005) e Sasaki (2006), busca-se retratar as concepções históricas de deficiência e as terminologias utilizadas ao longo da sociedade em relação a essas pessoas.

Bons estudos!

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

As concepções históricas da deficiência remontam a uma compreensão de sociedade em que a imagem social das pessoas com deficiência as definia ora como sujeitos “castigados por Deus”, ora como “inválidas”, “incapazes” de realizar qualquer atividade, fazendo com que elas fossem, muitas vezes, exterminadas, excluídas ou segregadas dos ambientes sociais.

Essas conotações estabelecidas sobre as diferenças podem ser compreendidas como um desvio aos padrões socialmente estabelecidos, reforçando e perpetuando os estigmas em relação às pessoas com deficiência, colocando-as na posição depreciativa e de rejeição, levando à discriminação e ao preconceito.

A concepção da deficiência do ponto de vista do modelo médico considera esta um problema apenas do indivíduo: “deficiência como doença, ou como defeito, as diferenças que este indivíduo apresenta, em relação a um padrão considerado normal, são avaliadas como sintomas que precisam ser tratados para que sejam superados” (SASSAKI, 2006, p.19).

A partir da década de 1970, houve uma mudança de visão na concepção de deficiência que sai do modelo médico para o social. As pessoas com deficiência passaram a ser percebidas como indivíduos, sendo compreendidas como resultado da relação do sujeito com os meios sociais que dificultam ou impedem a participação e desenvolvimento na sociedade (GLAT; FERNANDES, 2005, GLAT; BLANCO, 2007; ROSA, 2016).

Modelos de Deficiência



Fonte: Adaptado de Glat; Fernandes (2005); Glat; Blanco (2007) e Rosa (2016)

Terminologias da Deficiência da Antiguidade à Contemporaneidade

PERÍODO	TERMO	CONCEPÇÃO
Na antiguidade	Inválidos	Os inválidos – “indivíduos sem valor”, eram socialmente inúteis.
Século 20 até 1960	Incapacitados	Os incapacitados – “indivíduos sem capacidade” e, posteriormente, “indivíduos com capacidade residual”.
Entre 1960 a 1980	Os defeituosos, os deficientes, os excepcionais	Os defeituosos – “indivíduos com deformidade”. Os deficientes – “indivíduos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla”. Os excepcionais – “indivíduos com deficiência intelectual”, posteriormente com abrangência para os superdotados.
De 1981 até 1987	Pessoas deficientes	Valorização, com a terminologia “pessoas”, causando impacto profundo e melhorando a imagem destas pessoas.
De 1988 até 1993	Pessoas portadoras de deficiência	A pessoa “porta uma deficiência”, sendo a deficiência um detalhe da pessoa, um valor agregado (como se portasse um documento de identidade, um guarda-chuva etc.). As pessoas não portam/levam a deficiência.
De 1990	Pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades especiais	“Necessidades especiais” – valor agregado a deficiência. As diferenças têm que ser valorizadas.
Termo atual	Pessoa com deficiência	Contribui para uma sociedade inclusiva, em que as pessoas com deficiência deverão ser independentes, autônomas.

Fonte: Adaptado Sasaki (2005); Castro (2010).

Quadro- Concepções de deficiência: do primitivo ao século XX

PERÍODO	CONCEPÇÕES	ATITUDE SOCIAL
Idade Antiga	Sub-humano	Abandono, eliminação e rejeição
Idade Média	Crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas	Segregação da sociedade (caridade e solidariedade)
Renascimento	Visão médica organicista-doença	Tratamento médico-hospitalar
Meados do século XX	Modelo Social Relação entre o indivíduo e a sociedade	Direitos Humanos

Fonte: Adaptado de da Silva Alves (2016)

FIQUE ATENTO

PESSOA COM DEFICIÊNCIA é a forma mais adequada e respeitosa, de se referir a pessoa com deficiência.



Fonte: Imagem retirada de Casa adaptada

QUEM É A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), definem **PESSOA COM DEFICIÊNCIA** da seguinte forma:

“É aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, Art. 2º)

TERMINOLOGIAS

EM VEZ DE:

Surdo-mudo
Ceguinho
Alejado
Deficiente mental
Mongolóide

PREFIRA USAR:

Deficiência Auditiva/ Surdo
Deficiência Visual
Deficiência Física
Deficiência Intelectual
Síndrome de Down

Fonte: Adaptado Sasaki (2005); Castro (2010).

Referências

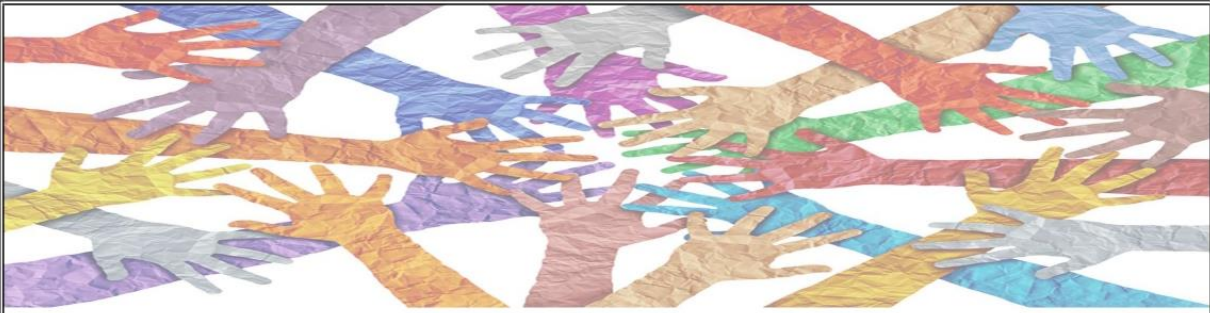
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 out. 2019.

DA SILVA ALVES, D. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, V. 1, Nº. 1, Brasília, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. WVA. Rio de Janeiro, 2006.

ROSA, E. R da. **Deficiência e trabalho: a luta pelo direito de ser explorado**. Ed. do autor. Curitiba, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/deficiencia-e-trabalho.pdf>. Acesso em: 14 de set.2020.



Olá, docente!

Este material foi elaborado por Poliana Souza, com base em Lima; Tavares (2008) e Sasaki (2006), busca-se promover o conhecimento sobre acessibilidade, sua identificação e dimensões, bem como o conceito de barreiras, barreira atitudinal e as tipologias da barreira atitudinal.

Bons estudos!

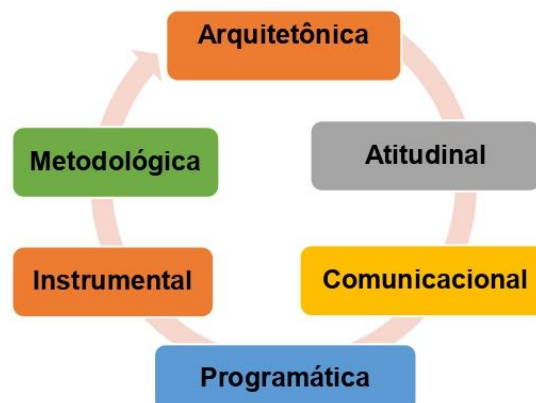
O QUE É ACESSIBILIDADE

Acessibilidade é a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma, sem nenhum tipo de barreira (BRASIL, 2015).

O conceito de Acessibilidade transcende a compreensão para a eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanística. Essa terminologia vem se ampliando ao ir além do entrave arquitetônico.

Sasaki (2006) classifica a acessibilidade em 6 dimensões, a saber:

DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE



Fonte: Adaptado de Sasaki (2006)

ARQUITETÔNICA

Sem obstáculos existentes em espaços públicos e privados. Constituem elementos que garantem a acessibilidade arquitetônica: rampas largas, plataforma elevatória, piso tátil, barras de apoio, mapa tátil, portas com dimensões adequadas, boa iluminação, boa ventilação, carteiras e mesas com dimensões para aproximação da cadeira de rodas.



Fonte: mundoeducação.uol.com.br

ATITUDINAL

Sem estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações, com a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades em relação às demais pessoas. Representa atitudes como o respeito às vagas de estacionamento e aos lugares reservados às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-dos-deficientes-fisicos.htm>

COMUNICACIONAL

Sem barreiras na comunicação interpessoal, possibilitando a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Exemplo: mapa tátil, legendagem, audiodescrição, tradutor e intérprete em Libras, escrita em Braille, leitores de tela e autocontrate.



Fonte: <https://tix.life/inclusao-escolar/a-inclusao-de-surdos-no-sistema-de-ensino-regular>

PROGRAMÁTICA

Eliminação de quaisquer obstáculos apresentados, como textos normativos que dificultem ou impeçam os direitos humanos em todos os espaços sociais.

INSTRUMENTAL

Eliminação de quaisquer barreiras nos instrumentos tecnológicos e nos aparelhos no cotidiano, utilizando instrumentos como: lupa eletrônica, lupa manual, alfabeto em Braille, Soroban, reglete, punção, teclado colmeia e plano inclinado.



Teclado Colmeia

Fonte: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/capitulos/c02.html>:

METODOLÓGICA

Eliminação de barreiras nos métodos e nas estratégias de ensino e aprendizagem.



Fonte: whatpast

BARREIRAS ATITUDINAIS



Compreende-se por barreiras “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015).



BARREIRAS ATITUDINAIS

O reconhecimento e a valorização da diversidade humana passam por um processo de reflexão acerca das nossas construções elaboradas em relação ao outro, para que possamos desconstruir representações sociais negativas, estigmatizadas, preconceituosas, que impactarão as práticas docentes e se direcionarão para o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças e diversidades.

O ensino de uma escola verdadeiramente inclusiva é atravessada pela necessidade de transcender as diferentes barreiras sociais, para garantir a acessibilidade de todos os educandos, sem exceção. Dentre tais obstáculos, destacam-se as barreiras atitudinais, compreendidas como barreiras sociais, as quais foram constituídas historicamente e envolvem o processo de pensamento, ações, comportamentos e omissões em relação aos grupos sociais menos favorecidos, impedindo e prejudicando a participação social (LIMA; TAVARES, 2008).

As barreiras atitudinais reforçam e ampliam os estigmas e as ações de marginalização, preconceitos e estigmas construídos socialmente pelos grupos e perpetuados ao longo do tempo (LIMA; TAVARES, 2008).

CONCEITO

No ambiente educacional, diferentes barreiras atitudinais podem se apresentar no cotidiano, reforçando, mesmo que de forma não intencional, a

manutenção de estereótipos, preconceitos e discriminação em relação à pessoa com deficiência.



Fonte: Adaptado de Lima e Silva (2008)

MEDO – Consiste no receio em falar ou agir de modo errôneo em relação a alguém com deficiência.

REJEIÇÃO - Manifestação de recusa em interagir com a pessoa com deficiência.

INFERIORIDADE - Descrença na capacidade da pessoa com deficiência e comparação com outras pessoas com ou sem deficiência.

PROPAGAÇÃO - Suposição do indivíduo em acreditar que ter uma deficiência está atrelada a outra deficiência.

ESTEREÓTIPO - Construção generalizada de representação positiva ou negativa das pessoas com a mesma deficiência.

PARTICULARIZAÇÃO - Separação das pessoas em função da deficiência.

COMPENSAÇÃO - Favorecimento e minimização das ações, em razão da deficiência.

Fonte: Adaptado de Lima e Silva (2008)

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 02 out. 2019.

LIMA, F. J de; TAVARES, F. S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In: SOUZA, O. S. H. (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. **Ed. AGE**. Porto Alegre, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. WVA. Rio de Janeiro, 2006.



Olá, docente!

Este material foi elaborado por Poliana Souza, com base em Maia (2019), Melo (2013) e Honora; Frizanco (2008), e busca retratar as deficiências (visual, auditiva, física, intelectual e transtorno do espectro autista), bem como dar orientações de práticas docentes inclusivas para o reconhecimento e a valorização das potencialidades e necessidades do estudante com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem.

Bons estudos!

Prática Docente Inclusiva

Para a inclusão escolar, é fundamental a participação, o engajamento e a colaboração dos atores partícipes da comunidade escolar, tais como gestores, alunos, professores, pais e demais profissionais. Assim, entre os atores fundamentais no processo inclusivo escolar, reconhecemos o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o qual, diante a diversidade, deverá desenvolver um novo olhar para as habilidades, competências e saberes para uma educação inclusiva.

Como o docente poderá identificar quais estratégias de ensino poderá utilizar para favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência



PERGUNTE DIRETAMENTE AO ESTUDANTE A FORMA COMO ELE(A) APRENDE!

O que é Deficiência Visual?

Considera-se deficiência visual a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que caracteriza dois grupos de deficiência:

- Cegueira
- Baixa Visão

De acordo com o **Decreto nº 5296 de 2004**, é considerado **CEGUEIRA** quando a “acuidade visual é **igual ou menor que 0,05 no melhor olho**, com a melhor correção óptica”.

Já a **BAIXA VISÃO** ocorre quando a “acuidade visual [está] **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 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”.

EXISTEM 3 CORES DE BENGALAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



Fonte: <https://www.ceobauru.com.br/post/as-cores-da-bengala-n%C3%A3o-tem-significado>

ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

- ❖ Descrever de forma breve a si mesmo, suas características físicas, como cor, formato e tamanho do cabelo, olhos, se usa ou não óculos, tipo de roupa vestida, as cores da roupa de forma geral;
- ❖ Procurar descrever, de forma geral, o local em que a disciplina está sendo ministrada, se há janelas, quadros, estantes, mesa etc.;
- ❖ Sugerir, para a descrição pessoal, que os outros estudantes também façam uma audiodescrição, de forma breve, de si;
- ❖ Usar, com naturalidade, verbos como *ver*, *olhar*, *observar*, e substantivos como *cego*;
- ❖ Perguntar a forma de registro escrito que o estudante utiliza: máquina de escrever em Braille, Reglete e punção, gravador de áudio etc.;
- ❖ Realizar atividades em duplas, em que a pessoa não vidente poderá ser um escriba e leitor;
- ❖ Perguntar ao aluno como deve ser a preparação dos textos utilizados na disciplina, os slides utilizados em aula, e como os elementos não visuais devem ser descritos;
- ❖ Disponibilizar textos com letra ampliada (sugestão: tamanho fonte 20) e um texto salvo como TXT ou PDF;
- ❖ Disponibilizar com antecedência materiais que serão utilizados na aula;
- ❖ Atentar para que o material disponibilizado não esteja em formato de PDF imagem, pois o leitor de tela só faz a leitura do texto. Assim, salve o documento em OCR ou PDF. Caso seja PDF, não coloque para imprimir, pois fica no formato de imagem;
- ❖ Procurar, antes de imprimir a ementa, saber se tem algum aluno que necessita da ementa impressa em Braille, fonte ampliada ou acesso ao TXT;
- ❖ Perguntar aos alunos que tamanho de fonte se deve usar nos slides. Prefira contrastes preto e branco e, caso tenha figuras, tenha o cuidado de descrevê-las;
- ❖ Narrar sua escrita, sempre que estiver escrevendo no quadro, no momento exato em que está escrevendo;
- ❖ Discutir previamente com o estudante o formato acessível para a avaliação (oralizada, impressa em Braille, impressa com letra ampliada, computador com leitor de tela);
- ❖ Verificar se os recursos audiovisuais, presentes em sala de aula, apresentam audiodescrição, caso não, o docente ou outra pessoa poderá descrever as imagens para o estudante cego;
- ❖ Dar preferência, para a pessoa com baixa visão, à fonte sem serifa (Arial, Verdana), tamanho de 18-32, com contraste de fundo escuro/letra amarela ou branca;
- ❖ Procurar a equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do seu *campus* para maiores orientações de produção e adaptação de material em formato acessível para ser disponibilizado ao estudante cego.

Fonte: HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva, 2008; MELO, F. R. L. V de. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais, 2013; Seiinclui (disponível em: <https://seinclui.ciar.ufg.br/>). Adaptado pela autora.

**SE LIGA
NESSAS DICAS**



Cursos

– **Tiflogia/Braille** – Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual- em Casa Amarela/ Recife (Presencial- Gratuito)

Introdução a Audiodescrição - Ofertado pela ENAP (Online - 40h Gratuito) Acesse: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/320/>

O que é Deficiência Auditiva?



O **Decreto nº 5.626 de 2005**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, traz a definição da deficiência auditiva como “a 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”. A perda da audição pode ocorrer em função de doenças congênitas ou adquiridas pelo sujeito ao longo da vida.

A deficiência auditiva pode manifestar-se por:



Fonte: Adaptado de MAIA, S. R. Deficiência Auditiva/Surdez, 2007.

Segundo MAIA (2007, p. 17), considera-se **surdez leve/moderada** quando “a perda auditiva ocorre entre 40 e 70 decibéis em ambos os ouvidos e dificulta, mas não impede, a pessoa de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de uma prótese auditiva”.

Ainda de acordo com esta autora, considera-se a **surdez severa/profunda** quando “a perda auditiva ocorre acima de 70 decibéis, o que vai impedir a pessoa de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral (fala)”.

VERDADE OU FAKE?



- Todo surdo é mudo
- Alguns surdos fazem leitura orofacial (lábios)
- Todo surdo se comunica usando a Libras
- Todo surdo precisa de Intérprete de Libras

Fonte: <https://cronicasdasurdez.com/sobre-surdos-libras-acessibilidade-mentiras-surdez/>

ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- ❖ Disponibilizar, sempre que possível, a aula de forma escrita para o aluno, e, de preferência, antes da aula;
- ❖ Evitar falar de costas para a turma e posicionar-se ao fundo da sala;
- ❖ Permitir a gravação em áudio das aulas, pois auxilia na transformação em texto com programas e sites específicos;
- ❖ Procurar dirigir-se ao estudante e não diretamente ao Tradutor e Intérprete de Libras;
- ❖ Utilizar vídeos, filmes ou outros recursos audiovisuais que apresentem legendas ou tradução em Libras, de preferência;
- ❖ Procurar falar com naturalidade e clareza, evitando exageros na intensidade da voz;
- ❖ Dar preferência, no período pandêmico, às máscaras com o visor transparente, na região da boca, possibilitando a visualização dos movimentos dos lábios e da articulação das expressões faciais para as pessoas que fazem uso da Libras e para leitura labial.
- ❖ Fazer o registro escrito de todas as informações importantes verbalizadas oralmente, para que o estudante possa ter acesso a prazos, datas e orientações propostas;
- ❖ Acompanhar individualmente o estudante, através da disponibilização de um tempo posterior à aula;
- ❖ Evitar apagar as luzes na necessidade de apresentação de alguma ferramenta audiovisual, pois poderá prejudicar a leitura orofacial do estudante;
- ❖ Trabalhar de forma colaborativa com o tradutor e intérprete de Libras para a compreensão da necessidade linguística do estudante;
- ❖ Procurar a equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do seu *campus* para maiores orientações de produção e adaptação de material em formato acessível para ser disponibilizado ao estudante com deficiência auditiva.

MELO, F. R. L. V de. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais, 2013; Seiinclui (disponível em: <https://seiinclui.ciar.ufg.br/>). Adaptado pela autora.

PARA CONHECER COMO CONFECIONAR UMA
MÁSCARA INCLUSIVA, ACESSE O GUIA ABAIXO
ELABORADO PELO IFRS, CAMPUS ERECHIM

[Guia-para-Confecção-de-Máscara-Inclusiva2.pdf](#)



Fonte: <https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-campus-erechim-desenvolve-guia-para-confeccao-de-mascara-inclusiva-para-uso-no-enfrentamento-da-covid-19/>

**SE LIGA
NESSAS DICAS**



Cursos

Curso Básico em LIBRAS – Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) em Casa Amarela/ Recife (Presencial- Gratuito)

Introdução a Libras – Ofertado pela ENAP (Online - 60h Gratuito)

Acesse: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/11/>

O que é Deficiência Física?

De acordo com o Decreto Federal nº 5.296/2004, a deficiência física consiste na “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”. A deficiência física pode ter múltiplas causas de natureza hereditária, congênita ou adquirida, tais como trauma no parto, acidente vascular encefálico, queda, tumor etc.

Segundo o Censo Escolar MEC/INEP (2021, p.7), as deficiências físicas podem ser caracterizadas por: “paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, entre outros”.



VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE ÓRTESE E PRÓTESE?

PRÓTESE - Substitui o segmento do corpo (perna, braço etc.).

ÓRTESE - Aparelhos ou dispositivos de uso externo que auxiliam na locomoção (muletas, bengalas, cadeiras de rodas manual ou motorizada, andador etc.).

ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

- ❖ Disponibilizar, sempre que possível, os materiais da aula com antecedência ao estudante;
- ❖ Permitir a gravação da aula;
- ❖ Fazer o registro escrito e oral de todas as informações importantes, para que o estudante possa ter acesso a prazos, datas e orientações propostas;
- ❖ Acompanhar individualmente o estudante, através da disponibilização de um tempo posterior à aula, caso seja necessário;
- ❖ Ficar atento(a) à acessibilidade arquitetônica da sala, caso seja necessária a mudança para outro local;
- ❖ Procurar, para maiores orientações, a equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do seu Campus.

Fonte: HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva, 2008; MELO, F. R. L. V de. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais, 2013; Seiinclui (disponível em: <https://seinclui.ciar.ufg.br/>). Adaptado pela autora.

O que é Deficiência Intelectual?

De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP (2021, p. 7), a deficiência intelectual é caracterizada “por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais”.



NÃO CONFUNDA
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
COM
DEFICIÊNCIA MENTAL

ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



- ❖ Disponibilizar, sempre que possível, os materiais da aula, com antecedência, ao estudante;
- ❖ Procurar ser claro e direto nas informações, nas atividades propostas e na avaliação da aprendizagem;
- ❖ Utilizar contextos reais e concretos para auxiliar a compreensão de conceitos abstratos;
- ❖ Dialogar com o estudante e definir, de forma conjunta, o mais adequado formato de avaliação para que o estudante possa demonstrar seu conhecimento;
- ❖ Disponibilizar ou indicar ao estudante materiais complementares para melhor compreensão do conteúdo;
- ❖ Possibilitar a utilização de diversas formas de linguagem no trabalho individual;
- ❖ Permitir a gravação da aula;
- ❖ Acompanhar individualmente o estudante, através da disponibilização de um tempo posterior a aula, caso seja necessário;
- ❖ Procurar, para maiores orientações, a equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do seu Campus.

O que é Transtorno do Espectro Autista?

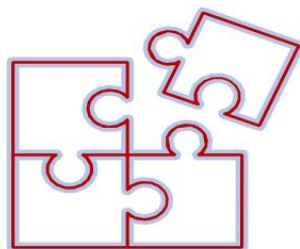
Segundo o Censo Escolar MEC/INEP (2021, p.6), o transtorno do espectro autista é caracterizado por “alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos”.

FIQUE POR DENTRO DA INFORMAÇÃO



De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID), em 2022, com a atualização para a CID 11, não há mais a classificação por tipos de transtornos globais do desenvolvimento, como Síndrome de Rett, Síndrome de Asperg, Autismo Infantil e Autismo Atípico. O termo considerado adequado a ser utilizado é Transtorno do Espectro Autista, com a identificação através dos níveis de suporte que variam de acordo com as necessidades de cada autista.

CARACTERÍSTICA DO TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA



- Comportamento Estereotipado
- Sensorial
- Comunicação
- Socialização

ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM RELAÇÃO À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA

- ❖ Disponibilizar, sempre que possível, os materiais da aula com antecedência ao estudante;
- ❖ Disponibilizar a ementa da disciplina e o cronograma das aulas que serão propostas;
- ❖ Procurar avisar com antecedência sobre possíveis mudanças no cronograma das aulas;
- ❖ Procurar apresentar o planejamento da aula antes de iniciar as atividades;
- ❖ Procurar ser claro e direto nas informações, nas atividades propostas e na avaliação da aprendizagem;
- ❖ Utilizar contextos reais e concretos para auxiliar a compreensão de conceitos abstratos;
- ❖ Viabilizar o apoio de um tutor, de acordo com a demanda do estudante;
- ❖ Dialogar com o estudante e definir, de forma conjunta, o mais adequado formato de avaliação para que ele possa demonstrar seu conhecimento;
- ❖ Proporcionar a realização de atividades individuais ou em grupo, considerando os níveis de suporte do estudante;
- ❖ Disponibilizar ou indicar ao estudante materiais complementares para melhor compreensão do conteúdo;
- ❖ Possibilitar a utilização de diversas formas de linguagem no trabalho individual;
- ❖ Acompanhar individualmente o estudante, através da disponibilização de um tempo posterior à aula, caso seja necessário;
- ❖ Procurar, para maiores orientações, a equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do seu Campus.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 dez. de 2004. **Regulamenta as Leis nº10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 3 de dez de 2004. Seção 1, p. 5. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 02 de out. 2019.

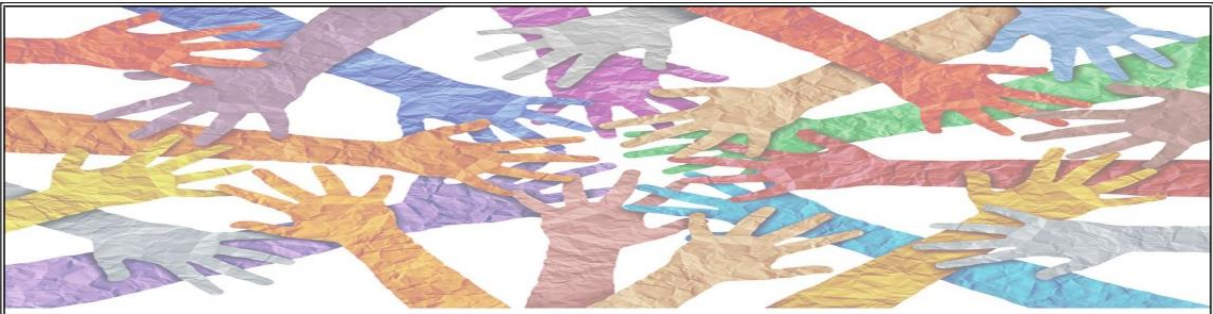
_____. Decreto n. 5.626, de 22 dez. de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez de 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%202022,19%20de%20dezembro%20de%202000.> Acesso em: 02 de out. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo, 2008

MAIA, Shirley Rodrigues. **DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ**. 2007 - Disponível em:<http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf ->Acesso em: 20 de out. 2019.

MELO, F. R. L. V. (org.) **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.



Olá, docente!

Este material foi elaborado por Poliana Souza, com base em Melo (2013) e Honora; Frizanco (2008), e trata sobre práticas sociais adequadas e inadequadas em relação à pessoa com deficiência, visando fornecer orientações para a ultrapassagem de barreiras atitudinais que dificultem a garantia do acesso, da participação e da permanência da pessoa com deficiência na instituição de ensino.

Bons estudos!

Boas Práticas Sociais



Pergunte primeiro se a pessoa precisa de/deseja ajuda.



Não use os termos *portador*, *inválido*, *excepcional*, *especial* e *anomalia* para referir-se às pessoas com deficiência.



As pessoas com deficiência não têm "super-sentidos", nem são heroínas!

Fonte: HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva, 2008; MELO, F. R. L. V de. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais, 2013; Seiinlui (disponível em: <https://seinlui.ciar.ufg.br/>). Adaptado pela autora.

BOAS PRÁTICAS SOCIAIS EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL



- ❖ Identifique-se
- ❖ Deixe que a pessoa segure em você ao guiá-la
- ❖ Avise quando for se afastar/ir embora
- ❖ Não distraia o cão-guia

PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



- ❖ **NÃO** use o termo *surdo-mudo*
- ❖ Acene ou toque levemente para chamar a atenção da pessoa
- ❖ Fale de frente para a pessoa
- ❖ Mesmo quando a pessoa estiver acompanhada por um intérprete, dirija-se à pessoa

PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL



- ❖ Não trate uma pessoa com deficiência intelectual como incapaz
- ❖ Não infantilize ou subestime a pessoa

PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA



- ❖ Não agarre ou se apoie na cadeira de rodas ou bengala
- ❖ Não movimente a cadeira de rodas sem autorização
- ❖ Ao conversar por mais tempo com uma pessoa em cadeira de rodas, sente-se
- ❖ Procure andar respeitando o ritmo de uma pessoa usuária de muletas

PRÁTICAS SOCIAIS INADEQUADAS EM RELAÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA



Para conhecer e identificar as práticas sociais consideradas inadequadas em relação à pessoa com deficiência visual, auditiva, intelectual ou física, recomendamos assistir aos vídeos disponibilizados abaixo.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: assista ao vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=MBGvSmu2E8Q>

PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: assista ao vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=qz3P61V6JWk>

PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: assista ao vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=vfGBuSeP8a0>

PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: assista ao vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=JQrwUC0GtKQ>

***Os vídeos acima encontram-se acessíveis, com legendas e em Libras.**

Referências

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo, 2008

MELO, F. R. L. V. (org.) **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDUFRN, 2013.



Olá, docente!

Este material foi elaborado por Poliana Souza, com base em Carvalho (2019), Gomes (2013), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Passerino (2014), Ramos (2014), Sasaki (2006) e Saviani (2007). Busca-se retratar a história de atendimento às pessoas com deficiência na Educação Profissional e o sentido da formação Profissional e Tecnológica inclusiva para o mundo do trabalho e a atuação social do(a) estudante com deficiência.

Bons estudos!

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO BRASIL



Fonte: a autora.

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil configurou-se de forma dualista e assistencialista: uma educação voltada para as classes proprietárias, centrada nas atividades intelectuais; e uma educação para as classes não proprietárias, centrada no exercício das funções de produção manuais e manufatureiras realizadas no próprio trabalho (SAVIANI, 2007).

E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COMO SE REALIZOU ?



A educação destinada à pessoa com deficiência por meio da educação profissional não divergiu dessa dualidade. Esteve marcada nesta perspectiva assistencialista para a profissionalização, que legitimou estigmas e discriminações que reforçam no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, ao restringir a educação às funções manuais do trabalho (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Principais Marcos da Trajetória Histórica da Educação Profissional e a Pessoa com Deficiência



Fonte: a autora

No Brasil, a origem da Educação Profissional remete ao século XIX, especificamente no período do governo de Dom João VI, em 1809, quando foram constituídos os Colégios de Fábricas, destinados a ensinar ofícios e primeiras letras, com um viés mais assistencialista no ensinamento de trabalhos manuais e artesanais aos sujeitos que estavam à margem da sociedade, como os “órfãos e desvalidos da sorte” (GOMES, 2013).

De 1854 até 1956, a institucionalização da educação profissional para as pessoas com deficiência configurou-se de forma mais particular e isolada, com atuação mínima do Estado, segundo Mazzotta (2011). As primeiras instituições educacionais de caráter profissionalizante foram:

- **O Instituto dos Meninos Cegos**, em 1854, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC);
- **Instituto dos Surdos Mudos**, em 1857, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

Nessas instituições, ofertavam-se trabalhos manuais para as pessoas com deficiência, através das oficinas de “tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2011, p.30). Assim, a iniciativa de ensino profissionalizante legitima e reforça, no imaginário social, a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, restringindo-se apenas às atividades manuais, como artesanatos, em detrimento das intelectuais.

Em 1909, a efetivação do ensino profissional, ocorreu no governo do presidente Nilo Peçanha, através da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto Nº 7.566/ 1909 (BRASIL, 1909), com a oferta do ensino profissional primário de forma gratuita. Os ofícios de qualificação profissional oferecidos por essas escolas eram de marcenaria, carpintaria e sapataria, destinados às camadas menos favorecidas, para que pudessem atender à demanda do sistema produtivo da agricultura e da indústria (GOMES, 2013). Nesse período, a preferência era educar pelo trabalho “órfãos, pobres e desfavorecidos de fortuna”, porém os órfãos com algum comprometimento para a realização do trabalho manual não eram admitidos nessas escolas, pois era um critério de exclusão.

A partir do final da década de 1950 até 1970, percebem-se iniciativas nas políticas educacionais para a educação das pessoas com deficiência, com a LBDBEN (BRASIL, 1961 e 1971) e o CENESP (BRASIL, 1973). No entanto, durante esse período, a concepção de educação para essas pessoas esteve direcionada ao princípio da integração, na qual a relação do sujeito com o social ocorre de forma unilateral, colocando o indivíduo como responsável em superar as barreiras apresentadas nesse meio (SASSAKI, 2006), como também houve um reforço às classes e instituições especiais, permeando esse paradigma também na educação profissional.

No final da década de 80 e no início dos anos 90, período de redemocratização do país, marcado pelo debate e pela tentativa de superação

da dualidade estrutural instaurada na história da Educação Profissional e da dicotomia entre a formação geral e profissional, para corresponder às necessidades do mercado de produção. Neste contexto, defendia-se uma perspectiva formativa voltada para uma concepção de formação humana integral, comprometida com uma formação para a prática social, em que as distintas dimensões da vida estivessem integradas na formação do sujeito para a compreensão da realidade e intervenção nela, como defende Ramos (2014, p.91)

a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Na contemporaneidade, pode-se afirmar que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como pessoa de direitos, liberdades e potencialidades para participar, desenvolver-se e aprender no meio escolar (MANTOAN, 2003, 2006; CARVALHO, 2014, 2019). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva, que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e da atuação social de forma autônoma e consciente.

Referências

BRASIL. **Decreto nº7. 566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-2-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de out.2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2014, 2019.

GOMES, H. S. C. **Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica**. In: BATISTA, Eraldo. L; MULLER, Meire. T (Orgs.) A Educação

Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. 1. Ed. Autores Associados. Campinas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** Ed. Moderna. São Paulo, 2003, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. Ed. Cortez São Paulo, 2011.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. **Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário.** Educ. Real. V. 39, N. 3. Porto Alegre, 2014.

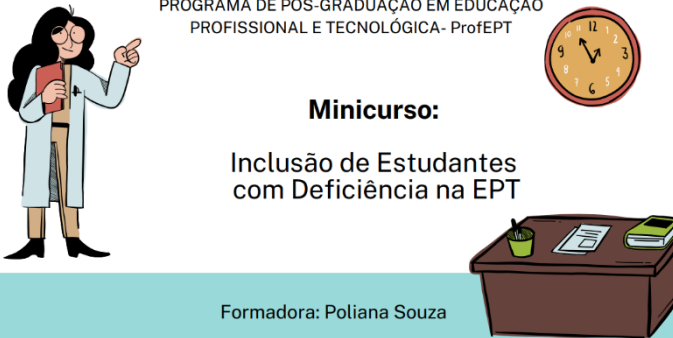
RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Coleção formação pedagógica, v. 5. Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. Ed. WVA. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Ed. Autores Associados. São Paulo, 2007.

APÊNDICE C- Vídeo guia de estruturação do minicurso

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA- ProfEPT



Minicurso:
Inclusão de Estudantes
com Deficiência na EPT

Formadora: Poliana Souza

Bem-vindo(a) ao Minicurso



Estrutura do minicurso


Formato: Online

Carga Horária Síncrona: 8 horas

Carga Horária Assíncrona: 8 horas


Carga Horária Total: 16 horas

O curso se encontra dividido em **5 Módulos**




- ✓ Módulo I- Concepções históricas e as terminologias da deficiência na sociedade
- ✓ Módulo II- Acessibilidade e as Barreiras Atitudinais
- ✓ Módulo III- Práticas sociais a pessoa com deficiência e orientações a prática docente inclusiva
- ✓ Módulo IV- A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência
- ✓ Módulo V- Acessibilidade Comunicacional e a Prática Colaborativa Docente

Módulos do Curso




Como acessar ao curso no Google Sala de Aula?

1. Você receberá no E-mail um convite com o link para o acesso;
 2. Ao entrar na sala, você verá o mural contendo informações sobre o minicurso;
 3. Para acessar os módulos, deverá clicar no campo "Atividades".
- 

Qual plataforma dos encontros síncronos?

Os encontros síncronos ocorrerão através do Google Meet, conforme dia e horário previsto no cronograma do curso. O link da sala será enviado para o e-mail do participante.



Avaliação do Minicurso

A avaliação será formativa, durante todo o processo de aprendizagem, nos momentos síncronos e assíncronos, de forma contínua e processual.

- **Módulo I** - participação no Fórum de Discussão;
- **Módulo II**- participação no quiz e na análise do Cartum;
- **Módulo III**-participação no relato de experiência;
- **Módulo IV** -envio da produção de exposição no slide;
- **Módulo V**- participação na prática da audiodescrição e proposição de soluções para o estudo de caso.

Cronograma dos Encontros Síncronos

1º Encontro- Síncrono

DATA:04/05/2022 das 19h às 21:00h

Módulo II- Síncrono

DATA: 18/05/2022 das 19h às 21:00 h

Módulo III- Síncrono

DATA: 30/05/2022 das 19h às 21:00h

Módulo V- Síncrono

DATA: 30/05/2022 das 19h às 21:00h



Planejamento dos Encontros Síncronos e Assíncronos



1º Encontro- **Síncrono (2 horas)**

Módulo I- **Assíncrono (4 horas)**

Módulo II- **Síncrono (2 horas)**

Módulo III- **Síncrono (2 horas)**

Módulo IV- **Assíncrono (4 horas)**

Módulo V- **Síncrono (2 horas)**

Questionário do Minicurso

Após conclusão do Módulo V, gostaríamos da sua avaliação do Minicurso através do preenchimento de um questionário no Google Forms.

Para realizar a avaliação, deverá acessar o link disponibilizado no **Mural** da sala de aula.

O formulário de avaliação estará disponível do dia **30/05 até 03/06**

Sua avaliação é fundamental e importante!



BOM CURSO!



APÊNDICE D- Apresentação boas práticas sociais relativas à pessoa com deficiência



- Pergunte primeiro se a pessoa precisa/deseja ajuda
- Não use os termos: portador, inválido, excepcional, especial, anomalia, para referir-se às pessoas com deficiência.
- As pessoas com deficiência não têm "super-sentidos", nem são heroínas!



BOAS PRÁTICAS SOCIAIS PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Identifique-se

Deixe que a pessoa segure em você ao guiá-la

Avise quando for se afastar/ir embora

Não distraia o cão-guia



VERDADE OU FAKE?

Todo surdo é mudo



Alguns surdos fazem leitura orofacial (lábios)



Todo surdo se comunica usando a Libras



Todo surdo precisa de Intérprete de Libras



BOAS PRÁTICAS SOCIAIS PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Surdo-mudo NÃO

Acene ou toque levemente para chamar a atenção da pessoa

Fale de frente para a pessoa

Mesmo quando a pessoa estiver acompanhada por um intérprete, dirija-se à pessoa

BOAS PRÁTICAS SOCIAIS PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Não trate uma pessoa com deficiência intelectual como incapaz

Não infantilize ou subestime a pessoa



BOAS PRÁTICAS SOCIAIS PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Não agarre ou se apoie na cadeira de rodas ou bengala

Não movimente a cadeira de rodas sem autorização

Ao conversar por mais tempo com uma pessoa em cadeira de rodas,
sente-se

Procure andar respeitando o ritmo de uma pessoa usuária com
muletas

DEFICIÊNCIA VISUAL

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

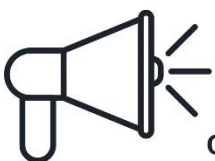
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DEFICIÊNCIA FÍSICA



CURSOS DISPONÍVEIS

- INTRODUÇÃO A AUDIODESCRIÇÃO- OFERTADO PELA ENAP (ONLINE- 40H GRATUITO) ACESSO: [HTTPS://WWW.ESCOLAVIRTUAL.GOV.BR/CURSO/320/](https://www.escolavirtual.gov.br/curso/320/)



CURSOS DISPONÍVEIS

- INTRODUÇÃO A LIBRAS- OFERTADO PELA ENAP (ONLINE- 60H GRATUITO) ACESSO: [HTTPS://WWW.ESCOLAVIRTUAL.GOV.BR/CURSO/11/](https://www.escolavirtual.gov.br/curso/11/)

...

Referências Bibliográficas

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo, 2008

MELO, F. R. L. V. (org.) Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFERN, 2013.

APÊNDICE E- Guia de orientações para a prática docente inclusiva a pessoa com deficiência

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO- CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

“

**ORIENTAÇÕES
PARA A
PRÁTICA
DOCENTE
INCLUSIVA
A PESSOA COM
DEFICIÊNCIA**

Poliana Cavalcante de Souza

Este material apresenta orientações com base em Maia (2019); Melo (2013) e Honora; Frizanco (2008) para prática docente inclusiva no reconhecimento e valorização das potencialidades e necessidades do estudante com deficiência auditiva, visual, física, intelectual e transtorno do espectro autista nos processos de ensino e aprendizagem.

***“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”
(FREIRE, 1998, p.108).***

Deficiência Auditiva



- Disponibilizar, sempre que possível, a aula de forma escrita para o aluno e de preferência antes da aula;
- Evitar falar de costas para a turma e se posicionar ao fundo da sala;
- Procurar se dirigir ao estudante e não diretamente ao Tradutor e Intérprete de Libras;
- Utilizar vídeos, filmes ou outros recursos audiovisuais com legendas ou Tradução em Libras, de preferência;
- Acompanhar individual do estudante, através da disponibilização de um tempo posterior a aula;
- Trabalhar de forma colaborativa do docente com o Tradutor e Intérprete em Libras.



Deficiência Visual



- Perguntar a forma de registro escrito que o estudante utiliza, como: máquina de escrever em Braille, Reglete e punção, gravador de áudio;
- Atividades em duplas em que a pessoa não vidente poderá ser um escriba e ledor;
- Perguntar ao aluno como deve ser a preparação dos textos utilizados na disciplina, de como devem ser os slides utilizados em aula e de como se deve descrever os elementos não visuais;
- Disponibilização dos materiais que serão utilizados na aula com antecedência para o estudante;
- Discuta previamente com o estudante o formato acessível para avaliação(oralizada, impressa em Braille, impressa com letra ampliada, computador com leitor de tela).



Deficiência Física



- Ficar atento(a) a acessibilidade arquitetônica da sala, caso seja necessário a mudança para outro local;
- Acompanhar individual do estudante, através da disponibilização de um tempo posterior a aula, caso seja necessário;
- Fazer o registro escrito e oral de todas as informações importantes para que o estudante possa ter acesso a prazos, datas, orientações propostas;
- Disponibilização dos materiais, sempre que possível, que serão utilizados na aula com antecedência para o estudante;
- Fazer o registro escrito e oral de todas as informações importantes para que o estudante possa ter acesso a prazos, datas, orientações propostas.



Deficiência Intelectual



- Disponibilizar, sempre que possível, os materiais da aula com antecedência ao estudante;
- Utilizar contextos reais e concretos para auxiliar na compreensão de conceitos abstratos;
- Dialogar com o estudante e definir de forma conjunta o mais adequado formato de avaliação para que o estudante possa demonstrar seu conhecimento;
- Disponibilizar ou indicar ao estudante materiais complementares para melhor compreensão do conteúdo;
- Possibilitar a utilização de diversas formas de linguagem no trabalho individual;
- Acompanhar individual do estudante, através da disponibilização de um tempo posterior a aula, caso seja necessário.



Transtorno do Espectro Autista



- Disponibilizar, sempre que possível, os materiais da aula com antecedência ao estudante;
- Disponibilizar a ementa da disciplina e o cronograma das aulas que serão propostos;
- Procurar avisar com antecedência sobre possíveis mudanças no cronograma das aulas;
- Procurar apresentar o planejamento da aula antes de iniciar as atividades;
- Utilizar contextos reais e concretos para auxiliar na compreensão de conceitos abstratos;
- Viabilizar um apoio de um tutor de acordo com a demanda do estudante;
- Dialogar com o estudante e definir de forma conjunta o mais adequado formato de avaliação para que o estudante possa demonstrar seu conhecimento.



REFERÊNCIAS

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo, 2008.

MAIA, S. R. **Deficiência Auditiva/Surdez.** 2007 - Disponível em: <http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf -> Acesso em: 20 de out. 2019.

MELO, F. R. L. V. (org.) **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDUFRRN, 2013.

O objetivo do minicurso é possibilitar reflexões teórico-práticas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que contribuam para ressignificar práticas docentes inclusivas. O minicurso proposto foi aplicado no formato *on-line*, com encontros síncronos e assíncronos para docentes de todos os Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). A promoção do minicurso buscou abordar temáticas que contribuíssem de forma crítica, reflexiva, problematizadora e colaborativa, através do compartilhamento de experiências entre os(as) professores(as) em direção a uma prática docente na perspectiva inclusiva na EPT. A avaliação do minicurso revelou que a formação docente constituiu uma oportunidade de contribuição em direção à (re)construção das práticas docentes na EPT para uma educação na perspectiva inclusiva de valorização das diferenças, reconhecimento das potencialidades e atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO- *Campus Olinda*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Para maiores de 18 anos ou emancipados- Resolução 466/2012)

Neste termo, solicitamos a autorização do uso dos registros do minicurso “**Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica**”, bem como do questionário de avaliação. O minicurso foi proposto pela formadora/pesquisadora Poliana Cavalcante de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Olinda, residente no endereço: Rua da Glória, nº 127, apartamento 507, Edifício Piazza Armando Cavani, Casa Caiada, Olinda– PE, CEP:53040-020; Telefone: (81) 99588-8631, e-mail: polianac.souza@hotmail.com e está sob orientação da professora Andreza Maria de Lima; Telefone: (81) 98818-9844, email: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento apresente informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser esclarecidas pela formadora/pesquisadora. Para autorização dos registros resultantes dos momentos síncronos (diário de bordo- registros da pesquisadora) e assíncronos (Google Classroom), bem como da avaliação do minicurso, deverá marcar a opção "Li o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa" apresentada no formulário do *Google Forms* para ser considerada a anuência do participante de autorização dos dados.

INFORMAÇÕES SOBRE O MINICURSO

Para o Mestrado Profissional, na Área de Ensino, é exigido o desenvolvimento e aplicação de um Produto Educacional. Propusemos um minicurso para docentes dos cursos

técnicos subsequentes do IFPE, de forma on-line, com momentos síncronos (Google Meet) e assíncronos (Google Classroom). O minicurso “Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica” foi construído a partir dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, intitulada “Inclusão de estudantes com deficiência: as representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes”. Os elementos representacionais apreendidos nos resultados da pesquisa revelaram que a formação docente tem sido considerada como um componente significativo para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição de ensino. Será garantido aos participantes o acesso aos resultados do minicurso. Esperamos que a ambiência formativa possa favorecer a (re)construção de representações sociais e práticas docentes em prol de uma educação que valoriza as diferenças, a diversidade humana, no reconhecimento das potencialidades e atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência no processo educativo.

BENEFÍCIOS

Destacamos, como benefício, a produção do conhecimento e do minicurso com a discussão sobre temáticas em relação à inclusão de estudantes com deficiência na área da Educação Profissional e Tecnológica, cujos resultados serão construídos com respeito aos direitos civis, sociais e culturais dos/as participantes.

CUSTOS

Este minicurso não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos/às participantes. Não há, portanto, custos diretos ou indiretos da pesquisa para o/a participante.

RISCOS

As Resoluções CNS nº 466/12, nº 510/16 e a Carta Circular 1/2021- CONEP/SECNS/MS esclarecem que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode acarretar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social. Destacamos que o minicurso não promoverá quaisquer tipos de discriminação, estigmatização e/ou preconceito.

CONFIDENCIALIDADE

Será preservada a identidade, a privacidade e o anonimato do/a participante nos registros escritos dos momentos síncronos ou assíncronos, e da avaliação do/a participante no minicurso, seus nomes não serão revelados. Todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa serão preservadas. Os resultados serão utilizados apenas em eventos ou publicações científicas e será efetuado com respeito aos direitos civis, sociais e culturais dos/das participantes.

Os dados construídos ficarão armazenados em um disco rígido (HD) externo, sob responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 05 anos. Será assegurado total confidencialidade dos dados informados pelo/a participante da

pesquisa; embora reconheçamos o potencial risco de violação, conforme as Diretrizes da Carta Circular Nº 1/2021 da Comissão de Ética de Pesquisa (Conep). Apesar de reconhecermos esse risco, buscaremos dar seguimento aos princípios éticos da integridade, sigilo e confiabilidade das informações coletadas do/a participante em todo o processo do minicurso.

Poliana Cavalcante de Souza

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

A handwritten signature in blue ink that reads "Andreza Maria de Lima". The signature is written in a cursive, flowing style.

Andreza Maria de Lima

ASSINATURA DA ORIENTADORA DA PESQUISA

Agradecemos por sua colaboração.

31 de maio de 2022

APÊNDICE M- Avaliação do Minicurso

Avaliação do Minicurso

Olá participante,

Agradecemos a sua participação no minicurso “Inclusão de estudantes com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”. Este questionário visa obter uma avaliação do minicurso. Trata-se de uma etapa do processo de desenvolvimento do nosso Produto Educacional.

Disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização do uso das informações coletadas no minicurso e neste questionário avaliativo no relatório final do Trabalho de Conclusão de Curso. Destacamos que será preservada a identidade, a privacidade e o anonimato de todos(as) participantes. Caso autorize, marque a opção “Li o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa” apresentada neste formulário.

Link para acesso e download do TCLE:

https://docs.google.com/uc?export=download&id=1xUBLpOBzTx8PYN8_5GgJm9pFO2RSaA5U

Todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa serão preservadas.

Sua participação e anuência são muito importante e valiosa!

***Obrigatório**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Marcar apenas uma oval.

Li o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa.

AVALIAÇÃO DO MINICURSO

2. 1. O que você achou do formato Online, com encontros síncronos e assíncronos, para a realização do minicurso?

-
-
3. 2. O que você achou das temáticas propostas nos módulos em relação à inclusão de estudantes com deficiência?

4. 3. Para você houve diversificação de estratégias pedagógicas na discussão dos conteúdos ? De que modo essas estratégias contribuíram para seu processo de aprendizagem? *

5. 4. O que você achou dos textos científicos e de apoio utilizados para a abordagem dos conteúdos?

6. 5. Para você, houve a relação teoria-prática na abordagem dos conteúdos em cada módulo? *

7. 6. Para você, houve o domínio dos conteúdos abordados pela formadora? *

8. 7. Os conhecimentos adquiridos no minicurso favoreceram reflexões sobre sua prática docente? Explique. *

9. 8. O minicurso trouxe contribuições para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva? Explique. *

10. 9. Caso deseje realizar comentários ou sugestões para o minicurso, utilize o espaço abaixo.

APÊNDICE N- Certificado do Minicurso

CERTIFICADO**NOME DO PARTICIPANTE**

Concluiu o minicurso "**Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica**", no período de 04/05/2022 a 31/05/2022, com carga horária total de 16 horas.

Poliana C. Souza
**POLIANA CAVALCANTE DE
SOUZA**

Formadora/Orientanda da
pesquisa

Andreza Maria
ANDREZA MARIA DE LIMA
Orientadora da pesquisa

ANEXO A- Publicação de Trabalho nos Anais do Congresso Nacional de Educação



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2014-2018)

Poliana Cavalcante de Souza ¹
 Andreza Maria de Lima ²

RESUMO

A temática da inclusão da pessoa com deficiência vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Neste artigo, analisamos a produção científica sobre inclusão dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no período de 2014-2018. Constituíram-se referenciais teóricos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e a educação da pessoa com deficiência, autores como: Saviani (2007), Mazzotta (2011) e Mantoan (2003, 2006). O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, denominado Estado da Arte. Consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando identificar em cada produção: objetivos, referenciais teóricos, percurso metodológico e principais resultados. Para a análise dos estudos, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo Categrical Temática. Localizamos quinze trabalhos, sendo que apenas treze foram lidos na íntegra, pois dois não estavam disponíveis. Esses estudos foram organizados em duas categorias. Nos limites deste trabalho, discutimos a categoria “Educação Inclusiva: ações institucionais de Institutos Federais”. Os resultados das produções apontaram que os IFs vêm caminhando para que as diversidades sejam respeitadas e reconhecidas. Porém, apesar dos avanços, barreiras precisam ser ultrapassadas.

ANEXO B- Publicação de Trabalho no formato E-book no Congresso Nacional de Educação



 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.017

O ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT),
polianac.souza@hotmail.com;

ANDREZA MARIA DE LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do campus Pesqueira. É professora permanente do ProfEPT, no campus Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

ANEXO C- Parecer do CEP

FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores de cursos técnicos subsequentes

Pesquisador: POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48436721.5.0000.0127

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.949.999

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A temática da inclusão da pessoa com deficiência vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência, construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Olinda. Constituíram-se referenciais teóricos sobre a Educação da pessoa com deficiência e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, autores como: Mazzotta (2011) e Mantoan (2003, 2006), Sassaki (2006), Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011) e Ramos (2008, 2014). O referencial é a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici. A pesquisa é de natureza qualitativa e será desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizaremos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 25 professores. Na segunda, a entrevista semiestruturada com docentes que participaram da primeira etapa e que têm ou tiveram em sala de aula estudante com deficiência. O processo de coleta será realizado por meio de ambientes virtuais devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus.

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR



Continuação do Parecer: 4.949.999

Para análise, utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo Categrorial Temática, conforme Bardin (1977). Para o Mestrado Profissional, na Área de Ensino, é exigido o desenvolvimento e aplicação de um Produto Educacional. Propomos um minicurso para docentes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE – campus Olinda de forma on-line, com momentos síncronos e assíncronos. A pesquisa poderá contribuir para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo de cursos técnicos subsequentes, favorecendo a construção de novas representações sociais e práticas, como também auxiliar no desenvolvimento de um trabalho colaborativo e cooperativo em prol de uma educação para todos. A inclusão das pessoas com deficiência se constitui uma temática discutida em diferentes espaços da sociedade. No contexto educacional brasileiro e, especificamente, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou maior visibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (BRASIL, 2012), que preceituou o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades. Diante do exposto, a pesquisa buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do IFPE – campus Olinda? Noutras palavras, temos como objetivo geral analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Olinda. Para tanto, tomamos, como referencial, a Teoria das Representações Sociais (TRS), por Serge Moscovici, fornece subsídios para compreender e identificar os conhecimentos, valores e crenças que são construídos por um grupo acerca de determinado objeto, auxilia na ascensão de mudanças, de construção de novos saberes (NOVAES, 2010). No Mestrado Profissional, na Área de Ensino, exige-se o desenvolvimento e aplicação de um Produto Educacional, no qual consiste no desenvolvimento e aplicação de um artefato ou virtual no contexto educacional como resultado da pesquisa.

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387
Bairro: BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010
UF: PE **Município:** OLINDA
Telefone: (81)99217-1071 **E-mail:** comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDÁ - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 4.949.999

Assim, em consonância com o objetivo geral e a especificidade do Mestrado Profissional, a pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes; 2) Compreender como as representações sociais orientam as práticas dos docentes; 3) Promover um minicurso para docentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência a partir dos elementos representacionais apreendidos.

Assim, definimos como Produto Educacional um minicurso para os docentes do IFPE, campus Olinda partir da análise dos resultados das produções científicas da Pós-Graduação sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos IFs. Essas pesquisas revelaram a necessidade de formação docente como um desafio para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente educacional dos IFs.

O estudo é de abordagem qualitativa e será desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizaremos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 25 professores. Na segunda, a entrevista semiestruturada com docentes que participaram da primeira etapa e que têm ou tiveram em sala de aula estudante com deficiência.

O processo de coleta será realizado por meio de ferramentas e ambientes virtuais devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus. A pesquisa é de natureza qualitativa e será desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizaremos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Na segunda, a entrevista semiestruturada com docentes que participaram da primeira etapa e que têm ou tiveram em sala de aula estudante com deficiência. Em ambas as etapas, utilizaremos a ferramenta Google Meet.

Na primeira etapa, utilizaremos também o Google Forms, na qual disponibilizaremos um formulário para coletar informações de caracterização dos/das participantes, o Google Docs, com a TALP propriamente dita, e o Google Meet para a realização da Técnica de modo síncrono. Na segunda etapa, utilizaremos apenas o Google Meet para realização das entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas na íntegra, com o consentimento do/a participante. Para análise das informações coletadas em ambas as etapas,

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387	
Bairro: BAIRRO NOVO	CEP: 53.030-010
UF: PE	Município: OLINDA
Telefone: (81)99217-1071	E-mail: comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 4.949.999

utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo

Categorial Temática, conforme Bardin (1977).

A pesquisa proporcionará o desenvolvimento e aplicação de um produto educacional. Para o Mestrado Profissional, na Área de Ensino, é exigido o

desenvolvimento e aplicação de um Produto Educacional. Propomos um minicurso para docentes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE –

campus Olinda de forma on-line, com momentos síncronos e assíncronos. Destacamos que será elaborado e disponibilizado também um Portfólio,

em formato digital, como resultado do minicurso.

A presente pesquisa poderá contribuir para a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas no campo da Educação, especificamente

para a Educação Profissional e Educação Especial. Além disso, poderá contribuir para a formação de professores da educação profissional,

sobretudo de cursos técnicos subsequentes, favorecendo a construção de novas representações sociais e práticas, como também auxiliar no

desenvolvimento de um trabalho colaborativo em prol de uma educação para todos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações sociais de inclusão de discentes com deficiência construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do IFPEcampus Olinda.

Objetivo Secundário:

1) Identificar o conteúdo geral das representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos docentes;

2) Compreender como as representações sociais orientam as práticas dos docentes;

3) Promover um minicurso para docentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência a partir dos elementos representacionais apreendidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para o desenvolvimento e realização da pesquisa no IFPE, campus Olinda, ressaltamos as limitações da pesquisa realizada por meio de

ferramentas e ambiente virtual, quanto a possibilidade de total confidencialidade dos dados informados pelos participantes da pesquisa e do

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 4.949.999

potencial risco a violação dos mesmos, conforme as Diretrizes da Carta Circular N° 1/2021 da Comissão de Ética de Pesquisa (Conep). Apesar de reconhecermos o potencial risco, buscaremos dar seguimento dos princípios éticos da integridade, sigilo e confiabilidade das informações coletadas dos participantes em todo do processo de pesquisa. As Resoluções CNS n° 466/12, n° 510/16 e a Carta Circular 1/2021- CONEP/SECNS/MS, esclarecem que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode acarretar danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social. A pesquisa não promoverá discriminação estigmatização e/ou preconceito. Prevemos que possa haver algum desconforto durante as gravações de áudio e vídeo dos participantes. Todavia, a pesquisadora buscará amenizar esse tipo de desconforto, proporcionando um ambiente acolhedor.

Benefícios:

A produção do conhecimento sobre uma temática ainda com poucos estudos na área da Educação Profissional e Tecnológica, cujos resultados serão construídos com respeito aos direitos civis, sociais e culturais dos/as participantes. Além disso, ressaltamos o minicurso e o portfólio que serão produzidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os Termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	29/07/2021		Aceito

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 4.949.999

Básicas do Projeto	ETO_1758076.pdf	15:13:33		Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_REALIZACAO_PESQUISA.pdf	29/07/2021 15:12:13	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISA DOR.pdf	29/07/2021 15:11:42	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_UTILIZACAO_DADOS.pdf	29/07/2021 15:11:24	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Outros	TALP.pdf	29/07/2021 15:11:04	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Outros	CARACTERIZACAO_PARTICIPANTE_PESQUISA.pdf	29/07/2021 15:10:26	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	29/07/2021 15:09:50	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E SCLARECIDO.pdf	29/07/2021 15:09:33	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/07/2021 15:06:13	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	09/06/2021 16:53:41	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/06/2021 16:52:32	POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OLINDA, 02 de Setembro de 2021

Assinado por:
Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387
Bairro: BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010
UF: PE **Município:** OLINDA
Telefone: (81)99217-1071 **E-mail:** comite.etica@facottur.org