Missões
Revista de Ciências Humanas e Sociais

"A PRESSA É INIMIGA DA INCLUSÃO": TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFRS *CAMPUS* VACARIA

"LA PRISA ES ENEMIGA DE LA INCLUSIÓN": TIEMPOS Y ESPACIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN IFRS *CAMPUS* VACARIA

"HASTING IS THE ENEMY OF INCLUSION": TIMES AND SPACES OF INCLUSIVE EDUCATION AT IFRS *CAMPUS* VACARIA

Recebido em: 14/08/2024
Aceito em: 28/10/2024
Publicado em: 06/11/2024

Eveline Fischer[1]
Jéssica de Oliveira Girotto[2]

Resumo: O trabalho tem o objetivo de relatar a experiência da inclusão no contexto da educação técnica e tecnológica do IFRS - *Campus* Vacaria, desde sua implantação, em 2016, até o ano de 2023. Depois de sete anos realizando apenas adaptações consideradas de pequeno porte, o ingresso de uma estudante com deficiência múltipla demandou a reorganização das práticas até então desenvolvidas. Através do método da observação participante e da consulta a fontes documentais e bibliográficas, detalhou-se o trabalho realizado com a aluna, com seus desafios e potencialidades, além de refletir sobre o tempo e os espaços que a educação inclusiva percorreu na instituição. Conclui-se que investir na formação escolar das pessoas com deficiência, com o suporte adequado para seu acesso, permanência e êxito, vai ao encontro da missão dos institutos federais, possibilitando a educação profissional como estratégia para a construção da cidadania destas pessoas, que historicamente tiveram o seu direito à educação restrito ou negado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Técnico e Tecnológico; Ajuste de Temporalidade; Adaptação Curricular.

Resumen: El objetivo del trabajo es relatar la experiencia de inclusión en el contexto de la educación técnica y tecnológica en las IFRS - *Campus* Vacaria, desde su implementación en el año 2016 hasta el año 2023. Luego de siete años realizando solo adaptaciones consideradas menores, la admisión de un estudiante con pluridiscapacidad requirió la reorganización de las prácticas desarrolladas hasta entonces. A través del método de observación participante y consulta de fuentes documentales y bibliográficas, se detalló el trabajo realizado con el estudiante, con sus desafíos y potencialidades, además de reflexionar sobre los tiempos y espacios que abarcó la educación inclusiva en la institución. Se concluye que invertir en la formación educativa de personas con discapacidad, con apoyo adecuado para su acceso, permanencia y éxito, cumple con la misión de los institutos federales, posibilitando la educación profesional como estrategia de construcción de ciudadanía para estas personas, que históricamente han tenido sus derecho a la educación restringido o negado.

Palabras-chaves: Educación Inclusiva; Educación Técnica y Tecnológica; Ajuste de Temporalidad; Adaptación Curricular.

Abstract: The aim of the work is to report the experience of inclusion in the context of technical and technological education at IFRS - *Campus* Vacaria, from its implementation in 2016 until the year 2023. After seven years carrying out only adaptations considered minor, the admission of a student with multiple disabilities required the reorganization of practices developed until then. Through the method of participant observation and consultation of documentary and bibliographic sources, the work carried out with the student was detailed, with its challenges

[1] Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: fischer.evelinee@gmail.com
[2] Aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: jogirotto@ucs.br

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

and potential, in addition to reflecting on the time and spaces that inclusive education covered in the institution. It is concluded that investing in the educational training of people with disabilities, with adequate support for their access, permanence and success, meets the mission of federal institutes, enabling professional education as a strategy for building citizenship for these people, which historically have had their right to education restricted or denied.

Keyword: Inclusive Education; Technical and Technological Education; Temporality Adjustment; Curricular Adaptation.

INTRODUÇÃO

Há um conhecido ditado popular ao qual recorre-se para justificar a necessidade de um tempo maior para concluir uma tarefa ou alcançar um objetivo com maestria: "a pressa é inimiga da perfeição". O primeiro registro formal desta frase foi feito pelo jurista Ruy Barbosa (1849-1923) ao participar da II Conferência da Paz em Haia, na Holanda, no ano de 1907. Na ocasião, o intelectual fez um famoso discurso e usou a expressão para comentar a rapidez com que se redigia o Código Civil Brasileiro e, ao final, acrescentou que "a pressa é também a mãe do tumulto e do erro". Passados mais de cem anos, a pressa parece dar o tom dos dias atuais. Em diferentes espaços e situações, não há dúvidas de que a relação entre o tempo e as pessoas não anda bem, pois vivemos em uma sociedade imediatista, adoecida pelo comportamento impaciente da população, em grande parte influenciado pelas mídias digitais.

O controle do tempo é primordial para que a vida em sociedade funcione. Porém, nem todos conseguem acompanhar o ritmo pré-determinado. O tempo é sentido e vivido de formas diferentes por cada indivíduo, principalmente por quem possui alguma deficiência. De volta ao ditado popular que abre o texto, sabe-se que mesmo com muito tempo disponível, alcançar a perfeição é quase utópico, e em relação aos processos que envolvem pessoas e suas subjetividades, fica ainda mais distante.

A gestão do tempo foi um dos desafios mais significativos encontrados ao trabalhar com os estudantes que possuem necessidades educacionais específicas[3] (NEE) no campus Vacaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Por esse motivo, o título escolhido para este texto faz uma pequena provocação com o ditado popular citado acima. É preciso chamar a atenção para os tempos e espaços que precisam ser adaptados e flexibilizados aos estudantes com alguma NEE, para que possam atingir os objetivos de

[3] Conforme o regulamento dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs) do IFRS, consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

aprendizagem propostos em cada etapa de sua escolarização. É necessário mais tempo para compreender este aluno e suas necessidades, mais tempo para conversar, explicar, executar as tarefas, elaborar uma proposta de ensino mais adequada, avaliar... Mas esse tempo a mais nem sempre está disponível no currículo e na prática pedagógica cotidiana, pois a rotina estabelecida numa escola exige o cumprimento de horários e dias letivos para garantir o trabalho com os conteúdos de cada disciplina; e muitas vezes acaba não individualizando as necessidades dos estudantes. Quando o ano letivo é encarado como um checklist a ser cumprido, marcando como "resolvido" cada conteúdo e avaliação dados, sem tempo e espaço para olhar verdadeiramente e refletir sobre a aprendizagem de cada estudante, é possível gerar resultados desastrosos e que vão interferir na vida de uma pessoa em sociedade, pois, como também citou Ruy Barbosa "a pressa é também a mãe do tumulto e do erro".

Diante de todo o exposto, este texto tem por objetivo relatar a experiência do campus Vacaria do IFRS no que se refere a educação inclusiva, desde o ano de sua implantação, em 2016, até o ano de 2023, com enfoque para a primeira adaptação curricular de grande porte realizada para uma estudante com deficiência múltipla. Além de registrar a história da inclusão no campus, pretende-se refletir teoricamente sobre as adaptações realizadas, avaliando as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da educação técnica e tecnológica.

METODOLOGIA

Para realizar este estudo, um dos métodos utilizados foi a observação participante, que consiste na inserção do pesquisador no campo a ser observado. Enquanto pedagoga e psicopedagoga atuantes no setor de Apoio às Pessoas com Deficiência, desde 2017 e 2022, respectivamente, as autoras conseguiram acompanhar a trajetória dos estudantes de inclusão dentro do IFRS - *Campus* Vacaria. Cada uma com as atribuições inerentes ao seu cargo, participaram de todo o processo de acolhimento, apoio e avaliação dos estudantes PCDs. A interação com os sujeitos observados, partilhando do seu cotidiano, foi fundamental para compreender a situação de cada um. Através deste método, a realidade escolar foi analisada na perspectiva da inclusão, tentando captar os conflitos e as potencialidades das práticas desenvolvidas.

Para completar o corpus empírico a ser analisado, também foi utilizada a pesquisa documental, analisando leis, portarias e instruções normativas que regem o IFRS; dados censitários nacionais e municipais sobre as pessoas com deficiência; além do sistema acadêmico

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

da instituição, que forneceu os dados dos alunos matriculados em cada curso. Por fim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para conceituar e analisar teoricamente o tema abordado, juntamente com os dados coletados em campo e na documentação verificada.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO CAMPUS VACARIA: ASPECTOS LEGAIS E O SUPORTE INSTITUCIONAL

Os institutos federais têm em seus fundamentos a perspectiva da inclusão muito clara, com sua atuação direcionada às populações menos favorecidas, auxiliando na promoção da justiça social, da equidade e da formação humana e cidadã. No IFRS, é possível encontrar em seus documentos norteadores, como no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que

> a proposta acadêmica institucional orienta-se a partir da concepção de educação inclusiva, que compreende o espaço pedagógico relacionado ao reconhecimento da diversidade, assumindo uma postura que ressignifica e acolhe as diferenças como possibilidade de crescimento a aprendizagem de todos (ESCOTT; RAMOS, 2016, p. 16).

Porém, cada campus vivencia a inclusão de uma forma muito singular, devido ao tempo de atuação de cada um, aos cursos oferecidos e também de como se insere na comunidade local. Nesse contexto, atualmente há campi que têm em seu corpo discente dezenas de estudantes com alguma NEE[4], sejam derivadas de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, enquanto outros ainda estão começando a receber esses estudantes em seus cursos, reestruturando seus espaços e suas práticas para garantir seus direitos de aprendizagem.

Para atender às demandas destes estudantes o IFRS conta, desde 2012, com a Assessoria de Ações Inclusivas[5] (AAI), que planeja e acompanha as ações de inclusão da instituição. Já em 2014, o IFRS lançou uma Política de Ações Afirmativas (PAAf), através da Resolução nº 22/2014, orientada pela legislação vigente na área da inclusão.

> A referida política orienta ações de inclusão para a promoção do respeito à diversidade e à defesa dos direitos humanos. Apresenta medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo IFRS, prioritariamente para negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, baixa renda e oriundos de escolas públicas. Também estende-se ao

[4] Segundo dados do levantamento realizado em 2023 pela Assessoria de Ações Inclusivas, o IFRS tinha 658 alunos com alguma NEE nos seus 17 campi.
[5] Criada por meio da Portaria nº 51, de 27/02/2012.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

ingresso e à permanência dos servidores, especialmente àqueles com deficiência (ESCOTT; RAMOS, 2016, p. 23).

Assim, com a assessoria da AAI e ancorado no PAAf, cada campi do IFRS conta com o seu Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que tem por objetivo ser um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva no IFRS. Uma tarefa importante do Napne é realizar o monitoramento de estudantes com alguma NEE. No campus Vacaria, que iniciou suas atividades no ano de 2016, é possível visualizar esse monitoramento no quadro abaixo:

QUADRO 1 - MONITORAMENTO DOS ESTUDANTES MATRICULADOS COM NEE NO IFRS - *CAMPUS* VACARIA.

NEE:	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1		1	1	3	4	6	3
Altas Habilidades/Superdotação							1	1
Deficiência Física		1	2	4	5	5	7	1
Disgrafia						1	1	1
Dislexia								1
Perda auditiva								1
Deficiência Intelectual		1	1					1
Transtorno do Espectro Autista (TEA)								1
Deficiência Múltipla		1	1					1
Outras ou Não Diagnosticadas			1	2	2		6	8
Total de alunos atendidos	**1**	**3**	**6**	**7**	**10**	**10**	**21**	**19**

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

O quadro demonstra o aumento do número de alunos atendidos com o passar dos anos. Embora em 2023 o número de estudantes com diagnóstico prévio tenha diminuído, foi o ano

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

em que mais observou-se casos de estudantes sem diagnósticos que apresentavam significativa dificuldade de aprendizagem. Se comparado com o total de estudantes do campus, esse número ainda é tímido. Em 2023, o campus tinha 578 alunos, distribuídos em diferentes cursos e modalidades: 2 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 1 curso técnico subsequente ao Ensino Médio, 5 cursos de graduação e 1 curso de pós-graduação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 2 - NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR CURSO NO IFRS - *CAMPUS* VACARIA.

Curso	**Forma de Oferta**	**Turno**	**Estudantes matriculados[6]**
Técnico em Agropecuária	Subsequente ao Ensino Médio	Noite	41
Técnico em Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio	Manhã e Tarde	92
Técnico em Multimídia	Integrado ao Ensino Médio	Manhã e Tarde	110
Agronomia	Bacharelado	Manhã e Tarde	91
Ciências Biológicas	Licenciatura	Noite	54
Pedagogia	Licenciatura	Noite	64
Processos Gerenciais	Tecnólogo	Noite	56
Sistemas da Informação	Bacharelado	Noite	58
Docência na Educação Básica	Especialização	Noite	12
Total de estudantes matriculados no IFRS Campus Vacaria			**578**

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

A distribuição de alunos com NEE por curso ocorreu da seguinte forma ao longo dos anos:

[6] Estudantes com matrícula ativa em 2023/2.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

QUADRO 3 - HISTÓRICO DOS ESTUDANTES COM NEE MATRICULADOS POR CURSO NO IFRS - *CAMPUS* VACARIA.

	Estudantes matriculados com NEE							
Curso	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subs.[7]						1	1	
Técnico em Agropecuária Subs.	1							
Técnico em Agropecuária Int.		2	2	2	2	1	2	3
Técnico em Multimídia Int.			1	1	3	4	9	10
Agronomia		1	2	2	2	1	3	2
Ciências Biológicas			1	1	1	1	2	2
Pedagogia				1	1	1	1	
Processos Gerenciais					1	1	1	1
Sistemas da Informação							2	1
Docência na Educação Básica								

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Em relação ao quantitativo de pessoas com deficiência (PCDs) residentes no município, o número de estudantes que acessam o ensino técnico e superior ofertados no campus também se mostra pequeno. Um levantamento feito em 2016 por Fonseca *et al.*, estimou que residiam 345 PCDs em Vacaria, sendo a deficiência intelectual predominante, com 52,5%, seguida pela

[7] O curso deixou de ser ofertado pelo campus Vacaria.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

física, com 39,1%. Apenas 6% deste público estava escolarizado.

Sobre as adaptações realizadas com os estudantes do campus Vacaria, é importante registrar que até o ano de 2022, elas eram consideradas de pequeno porte, com estratégias de acompanhamento e reforço escolar através de monitorias, atendimentos individualizados com os docentes, atendimento com psicopedagoga, provas realizadas em espaços separados e com tempo adicional, fonte ampliada, entre outras. Mas no ano seguinte, em 2023, a inclusão ganhou um novo capítulo no campus. Foi possível perceber, já no processo seletivo, um aumento expressivo do número de inscritos na reserva de vagas PCD e de solicitações de condição de provas especiais.

As instituições públicas federais reservam um percentual do seu quadro de vagas para pessoas com deficiência, além de ofertarem condição especial de prova para pessoas com NEE, que incluem o uso de tecnologia assistiva, auxílio ledor e/ou transcritor, intérprete de libras, tempo adicional de prova, realização da prova em sala com menos candidatos ou em sala separada, dentre outras possibilidades para garantir o acesso adequado a todos os candidatos.

Ao final do período de seleção e apresentação de documentos, uma estudante com deficiência múltipla e outra com o transtorno do espectro autista (TEA), concluíram suas matrículas e iniciaram seus cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo acompanhadas pelo Napne do campus desde então. A verificação das NEEs dos estudantes e o acompanhamento pelo Napne são realizados de formas diferentes. O estudante pode indicar já na reserva de vagas do processo seletivo sua deficiência ou depois, na matrícula. Em outras situações, os professores identificam as dificuldades dos estudantes ao longo do curso, a partir das observações feitas em sala de aula. Nestes casos, recorrem à coordenação do curso ou diretamente ao setor do Napne para relatar e solicitar encaminhamentos. Após a identificação da NEE, é realizada uma entrevista com o estudante e com os pais, no caso de menores de idade, levantamento de histórico escolar e até contato com a escola anterior, caso necessário. Assim é possível compreender todo o contexto do estudante, os atendimentos já frequentados e as adaptações necessárias a partir de então.

No caso específico da estudante com deficiência múltipla, após a realização dos procedimentos descritos acima, foi verificado que as adaptações exigiriam uma significativa reestruturação de currículo, com tempos e espaços pensados especificamente para ela, conforme será relatado nos resultados e discussão deste texto.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

A ESCOLA E A GESTÃO DAS DIFERENÇAS

A sala de aula é um espaço heterogêneo, constituído por sujeitos que apresentam conhecimentos diversos e, por vezes, tempos e formas diferentes de aprender. Freire (2017) defende a educação como ato cognoscente, quando o sujeito é capaz de buscar e assimilar o seu próprio conhecimento. O autor considera ainda que ninguém educa ninguém, tampouco se vive isolado para se educar sozinho. As pessoas se educam no encontro, precisam do diálogo, das relações, se educam dentro de um tempo e de um lugar, permeados por outras formas de viver, pensar e agir. A educação é, portanto, dialógica, e uma forma de intervenção no mundo. Cabe à escola criar as condições necessárias para que este direito fundamental seja acessado por todos os cidadãos.

Infelizmente, na história da educação, constata-se que a escola, por um longo período, foi um espaço para poucos. Com a sua democratização, esta realidade começou a mudar, e a escola passou a ser frequentada por todos. Assim aconteceu com os estudantes PCDs. Conforme resgata Mantoan (2003), a Política Nacional de Educação Especial (2008) é baseada inteiramente na Constituição Federal de 1988, que garante educação para todos, e também na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Segundo a autora, a LDB não prevê a existência de escolas e classes especiais, não há um sistema paralelo para a educação de PCDs, sendo assim, todos têm direito à educação e precisam ir para a escola, o ensino passa a ser de natureza inclusiva.

Mesmo sendo garantida por lei e tendo avançado significativamente nos últimos anos, a educação especial, com todo o suporte que necessita ter para atender com qualidade os estudantes, ainda não é acessível a todos. DuPaul e Weyandt (2009) destacam que as crianças diagnosticadas com TDAH, por exemplo, frequentemente apresentam maus resultados educacionais. Isto significa que é mais provável que sejam excluídas por seus pares na escola e a abandonem mais cedo. Portanto, a evasão também pode estar associada ao comprometimento do próprio sistema de apoio a estes alunos. Tal como as práticas de exclusão podem fomentar um clima de abandono, as escolas também podem proporcionar condições de inclusão aos alunos, com o apoio necessário para alcançar resultados positivos em termos de desenvolvimento (KRAWCZYK, 2011).

Pensando neste apoio também às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, garantindo seus direitos na forma legal, em novembro de 2021 foi sancionada a Lei 14.254, que dispõe sobre o acompanhamento integral para alunos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, muito presentes nas escolas. A legislação preconiza que além da identificação

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

precoce do transtorno, se faça o encaminhamento do estudante para diagnóstico, apoio pedagógico na rede de ensino e atendimento terapêutico na rede pública de saúde (BRASIL, 2021). Esta mesma Lei, no seu art. 5º, também orienta o trabalho do educador, ao mencionar que

> os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2021. p. 01).

Toda a legislação que trata sobre o apoio ao público da educação inclusiva é necessária para garantir que possuam condições não apenas de acessar a escola, mas de permanecer nela e concluir seus estudos com qualidade. Nesse sentido, a educação profissional ofertada nos institutos federais tem o compromisso de ser um elemento estratégico para a construção da cidadania:

> o foco dos IFs volta-se para a justiça social, a equidade e a geração de novas tecnologias, devendo responder de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, além da inclusão de populações menos favorecidas no mundo do trabalho, constituindo-se em um importante mecanismo para alavancar o desenvolvimento social de todos os cidadãos (ESCOTT; RAMOS, 2016, p.14).

A inclusão de PCD's no mercado de trabalho é um tema que tem gerado bastante debate. Não se trata apenas de dar emprego para deficientes. É imprescindível respeito. Isso inclui acessibilidade, condutas adequadas no ambiente laboral, cargos adequados e salários compatíveis. De acordo com a Lei Federal 8.213 de 1991, as empresas que possuem a partir de 100 funcionários devem reservar um percentual de suas vagas para pessoas com deficiência. Esse número varia entre 2% e 5%, conforme aumenta o quadro funcional da empresa.

> Ao compreendermos a natureza e a missão de nossa escola, enquanto escola profissionalizante, um dos princípios básicos que levamos em conta é o de que, para além da socialização, os estudantes precisam também desenvolver suas habilidades, suas práticas, e seus conhecimentos interligando o mundo à sua volta, preparando-os para o exercício de uma profissão, dando-lhes a possibilidade de autonomia, de escolha, de uma vida digna em sociedade (INOCENTE *et al*., 2018, p. 80).

Conforme descrito no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015): "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

nenhuma espécie de discriminação.” Assim, é necessário adequarmos as formas de receber estes estudantes nos espaços escolares, garantindo uma formação integral e respeitosa, que oportunize sua inserção social, participando ativamente da vida em comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento, foi resgatado um pouco do histórico da inclusão no campus Vacaria do IFRS, como é feito o acompanhamento desses alunos no dia-a-dia e algumas reflexões teóricas e legais sobre a inclusão no contexto escolar e profissional, com todos os desafios que lhe são inerentes. Considerando o exposto, na sequência deste texto será compartilhado mais detalhadamente a primeira experiência do campus com uma adaptação considerada de grande porte. Conforme já citado, ela ocorreu em 2023, com o ingresso de uma estudante com deficiência múltipla e fez com que fossem readequadas muitas práticas pedagógicas para recebê-la.

O primeiro fato importante a ser citado é como a inclusão causa estranhamento quando ocorre em determinados espaços onde até pouco tempo não era comum. Quanto mais elevado o nível escolar, mais difícil é o acesso às pessoas com alguma deficiência. A escolarização dessas pessoas ainda é um direito violado. Segundo dados do IBGE de 2022, 63,3% das pessoas com deficiência não possuem instrução ou não concluíram o ensino fundamental. A taxa de analfabetismo chega a 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência é de 4,1%. É comum encontrar muitos alunos PCDs nas escolas de ensino fundamental, mas a realidade muda significativamente quando comparada com o ensino médio, técnico e superior.

Ao ingressar no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, Maria[8] ocupou um espaço que até então outras pessoas com a mesma deficiência não conseguiram acessar. Já no primeiro dia de aula sua presença foi notada por todos, colegas e servidores. Felizmente, o estranhamento inicial deu lugar ao acolhimento. A estudante foi formando vínculos com colegas de outros cursos e outras turmas, foi acolhida pelos servidores de diferentes setores e criando uma relação de respeito e cooperação com todos.

Além da questão espacial, Maria trouxe uma nova perspectiva em relação ao tempo a todos os envolvidos em sua aprendizagem, dos docentes que atuaram com ela em sala de aula aos técnicos que a atendiam nos setores de apoio. Num episódio marcante, foi abordada por

[8] O nome foi alterado para preservar a estudante.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

uma servidora ao perceber que a aula já havia começado e a aluna estava fora de sala. Maria estava inconsolável por ter perdido um bóton que era muito importante para ela. Na pressa para encaminhá-la até a sala e não perder a aula, a servidora não compreendeu a importância daquele objeto para a aluna. Só depois de algum tempo parou para escutar porque estava tão chateada pela perda, pois o bóton tinha a imagem de um gato, animal que a aluna gostava muito e motivo pelo qual escolheu o curso de agropecuária. Esse tempo para escutar a aluna, compreender seus anseios e ajudá-la a lidar com seus sentimentos precisou ser incorporado nas intervenções feitas com ela a partir de então, pois fatos que para muitos podem parecer simples e até banais, para ela tomavam uma dimensão enorme e interferiram diretamente na sua concentração em sala de aula.

Maria ingressou no curso em 2023, com 18 anos e diagnóstico de deficiência física e intelectual. Nasceu prematura, teve paradas cardiorrespiratórias e precisou fazer transfusão de sangue, que desencadeou um coagulamento e amputação dos dedos da mão direita com 1 mês de vida. Também teve hemorragia no cérebro grau 1. Foi alfabetizada no 3º ano e tinha histórico de repetência (3º e 5º ano). Possuía dificuldades de aprendizagem e concentração, perdendo o foco com facilidade e esquecendo muito rápido o que via em sala de aula. Teve adaptações escolares significativas ao longo do Ensino Fundamental, frequentava semanalmente a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde era trabalhada principalmente sua autonomia. Fez reforço escolar de matemática no contraturno e adorava praticar esportes, frequentando regularmente aulas de tênis.

Teve avanços significativos na sua autonomia ao ingressar no IFRS, pois começou a andar de ônibus sozinha, por exemplo. Foi verificado que compreendia e sabia cumprir a rotina pré-estabelecida; ainda se encontrava numa fase mais lúdica: gostava de desenhar, brincar, jogar... Possuía dificuldade com a memória de curto prazo, em função disso, foi preciso trabalhar com repetição de atividades e conteúdos.

Estava alfabetizada ao iniciar o curso técnico, compreendendo a escrita como um todo, tendo um letramento adequado e graficamente correto (produzia frases, textos). Nas avaliações diagnósticas realizadas, também foi verificado que compreendia e realizava cálculos envolvendo as quatro operações.

As avaliações diagnósticas também foram importantes para indicar os objetivos a serem trabalhados inicialmente com a estudante, como a pontuação, a interpretação, o raciocínio lógico e as habilidades acadêmicas que envolviam leitura e escrita, quando se tratava de uma

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

interpretação autônoma mais profunda. Uma das características mais significativas na aprendizagem de Maria foi a dificuldade com abstrações, sendo fundamental que se trabalhasse com ela prioritariamente de forma concreta. Precisava realizar as avaliações em ambiente separado ou nos horários de atendimento individuais com os professores, em função do tempo, da orientação necessária e da concentração da estudante. Precisou de apoio na organização de sua autonomia financeira; além de trabalhar sua maturidade nas relações sociais.

Após as observações realizadas com a estudante nas primeiras semanas de aula e também em conversa com a professora do AEE de sua antiga escola, foi decidido suprimir alguns componentes curriculares da aluna no primeiro ano do ensino médio, com o objetivo de reforçar sua aprendizagem em áreas básicas do conhecimento, nas quais ainda possuía dificuldades, além de ter mais horários de atendimento individualizados com os professores, atendimentos com psicopedagoga e monitorias para reforço escolar com monitores de matemática e português. Todas as alterações foram apresentadas e aprovadas pelo Colegiado do Curso, além de terem sido discutidas com a estudante e a família. Devido à diminuição de componentes que cursaria no primeiro ano, ficou estabelecido que precisaria de mais tempo para concluir o ensino médio, que tem duração regular de quatro anos, fato prontamente aceito por ela e pela família, pois uma das queixas da mãe em relação ao ensino fundamental de Maria era por ter "passado" de ano muitas vezes sem terem sido oferecidas condições para que cursasse com mais tempo e qualidade essa etapa inicial de sua escolarização.

Com todas as informações a respeito do histórico da estudante e levando em consideração as suas necessidades de aprendizagem, foi elaborado o seu Plano Educacional Individualizado[9] (PEI), instrumento que garantiria a flexibilização de objetivos, metodologia e avaliação dentro dos componentes curriculares que a estudante cursaria. O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano de registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele.

A fim de compreender e avaliar a experiência vivenciada ao longo do ano letivo no contexto das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, foi realizada uma conversa individual com cada docente que ministrou aulas para a estudante. A maioria dos docentes

[9] Regulamentado pela Instrução Normativa Proen Nª 07, de 04 de setembro de 2020.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

ouvidos já havia tido alguma experiência com estudante PCD, com diferentes tipos de adaptações.

Os desafios que indicaram dizem respeito à memorização da aluna sobre o que trabalhavam, pois ela parecia esquecer o que havia sido feito na aula anterior. Alguns professores sinalizaram que utilizavam estratégias para que ela conseguisse fazer relações, ajudando-a a recordar. Aqui, pode-se perceber o quanto foi importante respeitar seu tempo de resposta. Em muitos momentos, ao ser questionada sobre algo, ficava em silêncio por um longo período. No início, acreditava-se que não estava prestando atenção na pergunta, mas logo percebeu-se que estava tentando resgatar a informação em sua memória. Então, adotou-se como prática fazer pequenas relações para auxiliá-la, ficando mais fácil para conseguir responder.

Além do tempo maior para lembrar do que fora estudado, Maria precisou de mais tempo para realizar suas tarefas e concluí-las. Assim, costumava começar em sala com os colegas e terminar juntamente com os professores nos horários de atendimento individualizados. Foi compreendido que realizar menos atividades, de forma mais detalhada e concreta, fazia muito mais sentido para a aluna do que enchê-la de tarefas para simplesmente "vencer" os conteúdos previstos.

Para os docentes, as atividades e abordagens que acreditam ter dado um resultado positivo são geralmente as que conseguiram realizar de forma concreta, onde foi possível vivenciar o conteúdo com a aluna, principalmente nas disciplinas técnicas. Além disso, a prática de retomar constantemente os conteúdos para auxiliar na sua memorização; o auxílio de monitores nas aulas para que pudesse executar com uma orientação mais individualizada as suas atividades; as abordagens individuais dos docentes com ela para detalhar melhor a atividade passada à turma, também foram consideradas positivas.

A nível de apoio, os docentes disseram sentir falta de monitores em sala, em mais componentes, assim como a necessidade de mais materiais didáticos lúdicos e formações continuadas para trabalhar com mais qualidade com estes estudantes.

Ao descreverem sua postura em sala de aula, nota-se que Maria aprendeu em sua escolarização ao assumir uma postura de aluna típica: copia tudo o que é passado no quadro, presta atenção no professor, não conversa e não se distrai com os colegas. Embora seja um perfil idealizado por muitos professores, precisamos refletir o que isso significa em seu processo de aprendizagem, será que com essa postura está realmente compreendendo o que ocorre em sala de aula? Está conseguindo aprender o que é ensinado? Ou simplesmente desempenhando

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

um papel de copista e integrando aquele espaço? Assim, os atendimentos semanais individualizados com a estudante serviram como estratégia para olhar individualmente para ela, explicando os conteúdos com mais calma, utilizando recursos mais concretos para abordar temas complexos trabalhados em sala, observando a evolução de sua aprendizagem, exercitando a memória e principalmente a oralidade e o pensamento crítico.

O registro de todo esse processo de adaptações, mediações e observações da aprendizagem compôs o PEI de cada componente curricular, que foi finalizado apenas no término do ano letivo, justamente porque pressupõe a constante reformulação dos objetivos e critérios avaliativos, que devem estar de acordo com o desenvolvimento da estudante.

Mesmo com todos os desafios vivenciados nesta primeira experiência de adaptação de grande porte, os docentes ouvidos notaram a evolução da aprendizagem da estudante ao final do seu primeiro ano do ensino médio, dentro das flexibilizações realizadas. Isso demonstra a importância de respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, adaptando a práxis para atender as necessidades apresentadas, garantindo o direito dos estudantes PCDs ocuparem com êxito seus espaços dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar pressupõe melhorar os processos de ensino para garantir a aprendizagem de todos, não pode virar um jogo de terceirização de responsabilidades, onde cada um delega a outro a função de dialogar e trabalhar com o estudante, que muitas vezes acaba sendo negligenciado dentro do espaço escolar. É preciso pensar sobre o papel de cada um neste processo, principalmente do aluno, que deve ser incluído nas decisões sobre sua vida escolar, falando sobre seus desejos, anseios e refletindo sobre o que faz sentido para melhorar sua aprendizagem.

Na rotina que se impõe no cotidiano escolar, é preciso criar brechas para pensar a singularidade de cada estudante, principalmente o público-alvo da inclusão, pois não há como generalizar a aprendizagem. Repensar o currículo, os tempos de formação, a execução de tarefas e a avaliação é fundamental para oportunizar que cada um desenvolva ao máximo suas potencialidades.

Este trabalho teve o objetivo de resgatar a história da inclusão e de suas práticas no contexto do IFRS - *Campus* Vacaria, refletindo sobre seus principais desafios e potencialidades. Considerando o aumento do número de alunos com alguma NEE que frequentam os cursos

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

oferecidos pelo campus e a complexidade das adaptações que são necessárias conforme a deficiência do estudante, relatar e refletir sobre o trabalho realizado até então é fundamental para consolidar a história do campus e projetar ações futuras, melhorando a prática educativa, qualificando processos e oportunizando uma formação integral a todos os estudantes, indo ao encontro da missão dos institutos federais de educação.

Ao oferecer um espaço de acolhimento e respeito às pessoas com NEE, o IFRS - *Campus* Vacaria tem a oportunidade de ser uma referência para a comunidade local, incentivando a busca pela instituição para continuarem seus estudos e mudar o cenário apresentado, no qual a falta ou a baixa instrução ainda é a realidade de muitas destas pessoas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LeIs/L7853.htm. Acesso em: 02 mai. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em: 29 abr. 2024.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DUPAUL, G. J., Weyandt, L. L., O'DELL, S. M., & Varejao, M.. College students with ADHD: Current status and future directions. **Journal of Attention Disorders***,* v. 13, n. 3, p. 234-250. 2009.

ESCOTT, Clarice Monteiro; RAMOS, Viviane Silva. Contexto atual: o IFRS como instituição inclusiva. In. SONZA, A. P.; SALTON, B; STRAPAZZON, J. A.; LAZZARO, A. (org). **Ações afirmativas:** a trajetória do IFRS como instituição inclusiva. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

FONSECA, Gerard Maurício Martins; SCOPEL, Eliete Maria; SILVA, Miele Faria da. Diagnóstico das pessoas com deficiência na cidade de Vacaria, RS: um caminho para as políticas de esporte e lazer inclusivo. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes,** v. 20, n. 213, 2016. Disponível em: https://efdeportes.com/efd213/diagnostico-das-pessoas-com-deficiencia.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

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

INOCENTE, Andréia Teixeira; ROYER, Fernanda Isabel; OLIVEIRA, Sabrine de. Desafios e Possibilidades da Adaptação Curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Campus Ibirubá. In. SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson (org). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.324
ISSN: 2447-0244
v. 10, n. 2, jan.-dez. 2024
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional