



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cynara Tercia Martins Borges

As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cynara Tercia Martins Borges

**As representações sociais dos estudantes sobre
a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande
do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó***

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Sociologia da Educação
e Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O significado da palavra agradecer se tornou muito mais forte para mim depois da experiência que vivi nestes dois últimos anos. Agradeço a cada pessoa que me acompanhou direto ou indiretamente nessa trajetória. A Deus, pois Ele sabe a minha fé, sabe das minhas limitações e foi tudo como deveria ter sido.

Agradeço à professora Leonor Torres pelo empenho, dedicação e pelas valiosas contribuições para que fosse possível a concretização deste trabalho. Meu respeito e gratidão!

À professora Esmeraldina, pelo carinho e presteza durante a elaboração deste estudo. Seu profissionalismo e experiência foram fatores que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao IFRN, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal proporcionada por meio de ações como esta, convênio IFRN e Universidade do Minho, e a todos os envolvidos nesta empreitada.

Aos professores do mestrado, pela atenção e pelos valiosos momentos de reflexão durante nossas aulas. Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e incentivo, em especial a Maria das Vitórias e a João Victor, meus companheiros inseparáveis nesta caminhada.

Agradeço ao meu esposo Márcio, que do seu jeito sempre me apoiou e me fortaleceu para continuidade desse projeto.

Aos meus amados filhos, Eduardo e Maria Eduarda, por eles e para eles não fraquejei diante do compromisso assumido.

Aos meus pais, Odilon e Célia, pela educação, carinho e por estarem sempre, de alguma forma, dividindo comigo todas as situações de minha vida. Ao meu irmão, Áquilo, pelo carinho e incentivo.

Aos meus colegas do IFRN/ *Campus* Caicó que estão comigo diariamente na labuta. Em especial, a Débora, Sandra Régia e as minhas colegas da Biblioteca, Maria das Dores e Dúlcia pela compreensão das minhas faltas.

A Fátima Gomes, pessoa humana e competente que cruzou o meu caminho no momento certo, meu respeito e agradecimento pelo acolhimento, atenção e contribuições.

Aos estudantes e professores, participantes da pesquisa, suas contribuições foram fontes enriquecedoras para o estudo desenvolvido.

A professora Maria José, por aceitar, mesmo diante de suas demandas, fazer a revisão linguística deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional, especificamente no *Campus Caicó*. A pesquisa surgiu do debate em torno da inclusão escolar presente no cerne educacional. O trabalho se identifica com o entendimento dos próprios estudantes sobre a temática, aspetos que podem contribuir para a melhoria da educação. Optamos por um referencial teórico-metodológico sobre representações sociais, inclusão, educação inclusiva e educação profissional. É uma pesquisa descritiva qualitativa, tendo como método, o estudo de caso. A investigação foi realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), *Campus Caicó*. A pesquisa teve como fonte de dados entrevistas semiestruturadas e a técnica de grupo focal, respetivamente, realizadas com 05 (cinco) estudantes com deficiência e 10 (dez) estudantes sem deficiência. Foram recolhidos depoimentos de 06 (seis) professores das turmas selecionadas como forma de ampliar e fortalecer as falas dos estudantes. Para analisar os dados utilizamos a abordagem de Análise de Conteúdo. Apesar do discurso oficial e legal das políticas de inclusão ter ganhado espaço nos debates políticos e educacionais, percebeu-se na fala dos estudantes que o preconceito ainda é uma questão muito forte no seio social, o que não condiz com a representação social da inclusão identificada a partir das falas dos discentes no âmbito da instituição pesquisada, inferindo-se que a inclusão no IFRN/*Campus Caicó* se baseia nas dimensões social e institucional tanto para estudantes com deficiência, como sem deficiência. Percebemos que a conceção de inclusão na instituição encontra-se em um processo de transição com sinais positivos para inclusão, mas que ainda é necessário percorrer um longo caminho para se atender a que o paradigma propõe. Entendemos que para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, nenhum aluno, independente de raça, etnia, condição social, condições físicas, pode ficar de fora do contexto social e educacional. Isso mostra o quão complexa é a proposta da inclusão.

Palavras-chave: Educação profissional. Inclusão. Pessoa com deficiência. Representações sociais.

Students' social representations about inclusion in the Federal Institute of Rio Grande do Norte (Brazil) / Campus Caicó

ABSTRACT

This dissertation aims to identify and analyze the social representations of students of the Computer Technician course integrated with high school in view of the inclusion of students with disabilities in vocational education, specifically in Campus Caicó. The research emerged from the debate around school inclusion present in the educational core. The work identifies with the students' own understanding of the subject, aspects that can contribute to the improvement of education. We opted for a theoretical-methodological framework on social representations, inclusion, inclusive education and vocational education. It is a qualitative descriptive research, having as method, the case study. The investigation was conducted at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (Brazil), Campus Caicó. The research had as data source semi-structured interviews and the focus group technique, respectively, conducted with 05 (five) students with disabilities and 10 (ten) students without disabilities. Testimonials were collected from 06 (six) teachers from the selected classes as a way to broaden and strengthen the students' speeches. To analyze the data we use the Content Analysis approach. Although the official and legal discourse of inclusion policies has gained space in political and educational debates, it was noticed in the students' speech that prejudice is still a very strong issue within the social environment, which is not consistent with the social representation of the identified inclusion. From the speech of the students within the researched institution, it can be inferred that the inclusion in the IFRN / Campus Caicó is based on the social and institutional dimensions for students with disabilities, as well as without disabilities. We realize that the concept of inclusion in the institution is in a transition process with positive signs for inclusion, but it is still necessary to go a long way to meet the paradigm proposed. We understand that for a school to be truly inclusive, no student, regardless of race, ethnicity, social condition, physical condition, can be left out of the social and educational context. This shows how complex the proposal of inclusion is.

Keywords: Disabled person. Inclusion. Professional Education. Social representations.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR ..	21
1.1 A Construção das representações sociais	22
1.2 Estudos e pesquisas acerca das representações sociais e da inclusão	30
1.3 Inclusão: concepções e perspectivas	35
CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL E NO	
BRASIL.....	44
2.1 O Contexto da Sociedade Portuguesa.....	45
2.2 O Contexto da Sociedade Brasileira	49
2.2.1 Inclusão na Educação Profissional	55
2.2.2 Apresentando a prática pedagógica do IFRN numa visão inclusiva	58
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Percurso Metodológico.....	65
3.1.1 Abordagem e tipo da pesquisa.....	67
3.1.2 Método da pesquisa.....	67
3.1.3 Instrumentos de recolha de dados	69
3.1.4 Lócus da Pesquisa	70
3.1.5 Sujeitos da pesquisa	71
3.1.6 Contato com os sujeitos da pesquisa	75
3.1.7 Procedimentos éticos e Recolha dos dados	76

3.1.8 Análise e tratamento dos dados	77
CAPÍTULO IV - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1 As falas dos sujeitos acerca da inclusão	81
4.1.1 Perspectivas dos estudantes sobre a inclusão no seio da sociedade	82
4.1.2 Lei de cotas: um instrumento de inclusão na perspectiva da equidade	83
4.1.3 Inclusão por meio da convivência	86
4.1.4 Conceção dos estudantes sobre inclusão	88
4.1.5 Um caminho para a inclusão na visão dos estudantes sem deficiência	96
4.1.6 Interação entre os colegas de turma: fala dos estudantes com deficiência	101
4.2 As representações sociais dos estudantes acerca da inclusão no IFRN/Campus Caicó..	102
4.2.1. As representações sociais dos estudantes sem deficiência sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no IFRN/ <i>Campus</i> Caicó	103
4.2.2. As representações dos estudantes com deficiência acerca da inclusão no IFRN/ <i>Campus</i> Caicó	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICES.....	123
ANEXOS.....	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Síntese das representações sociais	104
Figura 2 - Síntese das representações sociais	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento das 2 (duas) turmas	72
Quadro 2 - Perfil dos estudantes que participaram da pesquisa.....	73
Quadro 3 - Perfil dos professores que participaram da pesquisa.....	74
Quadro 4 - A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?	82
Quadro 5 - Opinião dos estudantes sobre a Lei de Cotas	84
Quadro 6 - Contato e convivência com pessoas com deficiência.....	86
Quadro 7 - O que entende por inclusão?	88
Quadro 8 – Compreensão dos estudantes sem deficiência para incluir os estudantes com deficiência	96
Quadro 9 - Relação e convivência entre os colegas de turma na fala dos estudantes com deficiência	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Discentes do curso Técnico em Informática Integrado.....	62
Tabela 2 - Faixa etária e sexo dos estudantes das turmas selecionadas.....	72
Tabela 3 - Origem escolar e sexo dos estudantes das turmas selecionadas.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC: Benefício de Prestação Continuada

CA: Centro de aprendizagem

CDPD: Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CERCI: Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

DA: Deficiência auditiva

DF: Deficiência física

DG: Direção Geral

DI: Deficiência intelectual

DIGTI: Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação

DV: Deficiência visual

FIC: Formação Inicial e Continuada

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAAH/S: Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAPNE: Núcleo de apoio a pessoas com necessidades educacionais específicas

NE: Necessidades especiais

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

ONU: Organização das Nações Unidas

PcD: Pessoas com deficiência

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PROEN: Pró-Reitoria de Ensino

RN: Rio Grande do Norte

RS: Representações Sociais

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIC: Sic erat scriptum

SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TEC NEP: Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

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

*Dedico este trabalho **a minha família**, meu alicerce e minha estrutura, que através do apoio, confiança, incentivo, divisão e amor consigo superar os obstáculos que por vezes penso não ser capaz de vencer. Meu muito obrigada, esta conquista é nossa. Amo vocês!*

INTRODUÇÃO

A legislação anuncia o processo de democratização do ensino a todos, regulamentando uma série de direitos para os que necessitam de educação especial. Ao oferecer referências concretas para inserir o indivíduo na sociedade, ao mesmo tempo em que respeita o direito individual de ser diferente, evidencia as oportunidades que serão efetivamente oferecidas a esse público.

Oficialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), em seu capítulo V, art. 58, contempla as pessoas com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) ao anunciar que serão incluídos em salas regulares de ensino (Brasil, 1961).

Contemporaneamente, a Lei de Cotas n. 13.409/2016 trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino (Brasil, 2016). Sendo assim, amparando-se nessa reserva de vagas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/*Campus* Caicó, recebeu 05 (cinco) estudantes com deficiência aprovados no processo seletivo 2018.1, via edital n. 39/2017, que designou vagas para esse público. Esses estudantes estão matriculados, no ano letivo de 2019, nas duas turmas do 2º ano vespertino (turmas 1V e 2V) do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio.

Nessa linha de raciocínio, pesquisar acerca de como está acontecendo a inclusão em um ambiente de educação profissional torna essa ação instigante, pois existem estigmas e estereótipos sobre o processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido em escolas profissionalizantes, pois em uma visão reducionista, considera-se que seu objetivo é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Goffman (2004), a propósito do estigma social, afirma que um indivíduo estigmatizado é considerado como tendo uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade.

O fato de pesquisar a temática sobre inclusão surgiu da experiência docente como professora de ensino fundamental nas redes estadual e privada em anos anteriores, pois já havia a preocupação e se questionava acerca da compreensão de como os estudantes com e sem deficiência entendiam o processo de inclusão.

O interesse por esse estudo cresceu quando passei a exercer a função de secretária acadêmica ao lidar com alunos e professores na instituição, IFRN/*Campus* Caicó, o qual já se pensava em projetos voltados para a temática. Diante desse contexto, comecei a dialogar com os professores a respeito da inclusão, mediante passagem de aluno com deficiência nesta instituição de educação profissional.

No âmbito da educação profissional, os estudos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência são reduzidos, o que dificulta o avanço na elaboração de políticas para uma educação inclusiva nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

Devido a esta lacuna de dados, conta-se somente com valores nacionais que apontam para o crescimento geral do número de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio (INEP, 2019). Ao considerar que a educação profissional nos Institutos Federais se torna referência em termos de educação que prepara para a cidadania e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, surgem indagações em diferentes aspectos, designadamente: quais as representações sociais dos estudantes sobre a inclusão de alunos com deficiência neste universo específico?

Entendemos que para responder a esse questionamento se faz necessário, *a priori*, compreender o que se define como deficiência. Segundo a Lei n. 13.146/2015, artigo 2, pessoa com deficiência 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, p. 1).

Vale se destacar que no decorrer do percurso histórico por qual passou a sociedade, as pessoas com deficiência ocuparam papéis distintos. Esses papéis fundamentaram o tratamento desigual que lhes foi dispensado no decorrer da história humana.

Nesse ínterim, começam a crescer as discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência, surgindo a concepção de que se deveria prepará-los para a inclusão na vida em sociedade. Nesse aspecto, a inclusão necessita estar na prática diária da sociedade e das escolas. A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional representa a conquista de uma luta por direitos sociais iguais no âmbito educacional.

O fenômeno da inclusão do estudante com deficiência com base em representações sociais revelou a necessidade de superar alguns desafios como: ausência de recursos, preconceito, professores sem preparação e práticas pedagógicas inadequadas, o que reforça a necessidade de se (re)pensar em uma escola diferente nos moldes em que foi constituída, para assim, alcançarmos o que a educação inclusiva propõe (Fragoso & Casal, 2012).

Mediante o fenômeno da inclusão no contexto social e educacional se faz necessário mobilizar o conceito proposto por Moscovici (2013, p. 21), em que nos relata ser “um produto de interação e comunicação e elas tomam a sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social”, permitindo-nos uma compreensão sociológica dos fatos e fenômenos sociais, tomando como referência a identidade de grupos.

Portanto, espera-se que o processo de integração de alunos com e sem deficiência seja um fator relevante para vir a somar na formação do ser humano, a partir deste estar junto, ampliando seus conhecimentos sobre justiça, cidadania e direitos.

Quando se pensa em uma escola para todos, à luz do paradigma da inclusão, vêm à tona algumas questões relacionadas a sua operacionalização, o que nos leva a indagar: quais as representações sociais dos estudantes sem deficiência acerca desse processo de inclusão do aluno com deficiência na escola profissional? E qual a representação social do estudante com deficiência sobre a inclusão? Pode-se destacar que essas questões poderão desvendar a complexidade de estar juntos.

Contudo, estar dentro da sala de aula não implica que os alunos com deficiência estejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, pois para isso acontecer, faz-se necessário mobilizar os atores presentes nesse contexto de sala de aula (alunos e docentes). É importante ressaltar que o IFRN não é o único responsável para consolidação desse processo, mas um agente participante para implementar programas vinculados às políticas públicas para garantir apoio às ações e iniciativas neste contexto.

Vale se considerar que cada grupo possui sua cultura, subjetividade, interesses pessoais e profissionais que repercutem sobre suas ações e relações, fazendo-se necessário que a instituição saiba trabalhar com estes condicionantes. Nesse aspeto, este estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência no IFRN/ *Campus Caicó*.

Para desenhar a pesquisa, apresentam-se os objetivos específicos que norteiam todo o percurso ao elencar-se: definir representação social; identificar os aspetos históricos e legais da inclusão de alunos com deficiência tanto em Portugal, quanto no Brasil no cerne da educação profissional, e, identificar e analisar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão na educação profissional, especificamente no IFRN/ *Campus Caicó*, considerando a influência e os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos objetivos formulados, o estudo pretende apreciar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do IFRN/ *Campus Caicó* face à inclusão do estudante com deficiência na escola profissional, visando a compreender quais são os fatores decisivos na construção de um paradigma escolar de inclusão.

Tomamos como estado da arte para a elaboração da pesquisa a problemática das representações sociais (Moscovici, 1978, 2013). As representações sociais decorrem tanto dos fenômenos que ocorrem na sociedade, quanto do processo de interação social, estabelecendo uma

situação a partir da consonância coletiva. São concebidas como um processo prático e como modalidade de pensamento construído coletivamente. Tais representações se caracterizam como produto das interações em uma sociedade e/ou no interior de um grupo de pertença. Para o autor, evidencia-se que os fenômenos são constituídos socialmente, entendendo as representações sociais como conversão da construção simbólica cognitiva permeada pelo social.

As representações sociais são, concomitantemente, individuais e sociais. Moscovici (1978) rompeu com a dicotomia do indivíduo e sociedade ao classificar a representação social como estrutura psicológica um tanto autônoma e, simultaneamente, vinculada a uma sociedade.

Jodelet (2001, p. 27) retoma as bases teóricas e alerta para a indispensabilidade de pesquisá-las como sistemas contextualizados, impondo “integrar na análise a pertença e participação, sociais ou culturais, do sujeito”. Assim, as representações não só propagam as relações sociais, mas também colaboram na sua construção, conferindo um valor funcional na compreensão do eu e dos outros, tanto na perspectiva de reelaboração do pensamento, possibilitando a mudança, como também abonando a prevalência de marcos do pensamento, conhecimentos antigos arraigados que servem como guia para ação.

A teoria das representações sociais se alicerça no senso comum, baseado no saber ingênuo e natural, produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de interações na vida cotidiana. A partir dessa perspectiva, a representação social é usada para mediar a comunicação e como um sistema que integra o conhecimento, orientando ações e interações na vida diária. Tais representações são construídas e reconstruídas no ambiente de trocas cotidianas em diferentes contextos sociais.

Em relação à discussão a respeito da inclusão, conta-se com alguns teóricos. Mantoan (2008, p. 29) salienta que não se pode negar que a idealização das escolas para um único tipo de aluno, cujo ensino é decorrente “[...] de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, [...] produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes”, levando a criar representações sociais a esse respeito.

Rodrigues (2006) veio colaborar com a temática inclusão ao afirmar que a escola que deseja ter um trabalho inclusivo deverá discutir com os professores e apoio pedagógico um projeto com ação política de educação voltada para vários vieses políticos, culturais e práticos que reconheçam o valor da interação, aceitação, amizade e respeito no campo escolar e valorizem a “contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (p. 302).

Baseado nos objetivos propostos para a construção da metodologia, a pesquisa se denomina como descritiva de caráter qualitativo, tendo como método de investigação o estudo de caso, numa abordagem instrumental (Stake, 2007; Morgado, 2012), e tomando como aporte teórico os seguintes autores: Minayo (2010); Gil (2009); Lüdke e André (1986); Cervo, Bervian e Silva (2007); Bogdan e Biklen (1994) e Marconi e Lakatos (2010). No tocante aos sujeitos da pesquisa, registram-se como participantes 15 (quinze) estudantes, sendo 10(dez) sem deficiência e 05(cinco) com deficiência, contando ainda com a colaboração de 06(seis) docentes.

Para os instrumentos de recolha e de dados (entrevista semiestruturada e grupo focal) dialogou-se com os teóricos, Trad (2009), Gatti (2012), Gondim (2003) e Barbour (2009). Na análise dos dados houve a colaboração de Bardin (2016).

O estudo em tela apresenta em sua estrutura a divisão em cinco capítulos nominados a seguir:

O primeiro capítulo intitulado *Representações Sociais no contexto da inclusão escolar* discute a concepção de representações sociais, elencando o estado da arte de pesquisas que abordam o assunto, as quais fundamentaram a parte empírica da pesquisa.

O segundo capítulo que se intitula *Contexto Histórico da Educação Inclusiva em Portugal e no Brasil* delimita discussões sobre as políticas públicas criadas para atender à pessoa com deficiência nesses dois países e no cerne da educação profissional brasileira.

O terceiro capítulo intitulado *Procedimentos Metodológicos* apresenta e fundamenta a abordagem metodológica usada para a realização da pesquisa.

O quarto capítulo denominado *Representações sociais dos estudantes sobre inclusão: resultados e discussão* apresenta a análise e discussão das informações recolhidas, com especial destaque para as representações sociais dos estudantes, objeto deste estudo. Por último, apresentamos a conclusão sobre o tema pesquisado, refletindo sobre a inclusão no seio da educação profissional, especificamente no IFRN/ *Campus Caicó*.

Acreditamos que as concepções sobre inclusão construídas a partir das representações sociais dos estudantes pesquisados possam constituir uma relevante contribuição para a população da educação profissional do IFRN/ *Campus Caicó*, no sentido de “olhar” para as vozes destes e serem ouvidas em busca de melhoramentos, bem como no que tange a uma reanálise da política inclusiva adotada pela instituição.

**CAPÍTULO I - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

Nos últimos anos, têm-se intensificado as discussões e movimentos em prol dos direitos humanos, acarretando políticas de inclusão social e ações de valorização da diversidade.

A inclusão, considerada como novo paradigma educacional, exige uma reformulação no sistema escolar que possa atender a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, como também uma mudança de postura da escola, de modo a privilegiar em sua missão a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

A Declaração de Salamanca (1994), documento que define princípios, políticas e práticas inclusivas, reforça a importância da escola para promover a educação de todos os alunos na escola regular. Afirma que “as escolas regulares são consideradas como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 2).

Nesse contexto, a escola é considerada como um espaço propício para a convivência dos mais variados grupos, inclusive, de grupos que em sua historicidade passaram ou passam por processos de exclusão na escola e na sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Assim, compreender como acontece o processo da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular tem despoletado uma vasta produção de pesquisas acadêmicas. Todavia, esta pesquisa em questão pretende ir além do que já foi produzido sobre o assunto, pois busca investigar a representação da inclusão na escola profissional por meio da voz dos estudantes. Por esse ângulo, busca-se investigar qual a representação social da inclusão escolar na perspectiva da pessoa com e sem deficiência.

1.1 A Construção das representações sociais

As representações sociais são caracterizadas como um sistema de valores, ideias e práticas, as quais têm a função de estabelecer convenções para o mundo, sendo prescritivas. Tais representações demonstram como as pessoas e grupos compreendem e interpretam a realidade à medida que compartilham determinadas práticas na sociedade (Moscovici, 1978).

Por meio da linguagem conhecida como senso comum, os indivíduos compartilham representações, as quais demandam sentidos acerca do conhecimento do mundo. Moscovici (2013) se interessou em estudar sobre o poder das ideias do senso comum, ou seja, o “estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas” (Moscovici, 2013, p. 8). Desse modo, as representações sociais

possuem vida própria, pois os grupos, atos e ideias se comunicam entre si, constituindo e transformando a sociedade.

Para Moscovici (2013), as representações sociais não se constituem enquanto formas de pensamento impostas aos sujeitos, mas construídas por eles próprios em sua relação com a sociedade. Ao discutir sobre representações sociais, o autor assevera que o senso comum é “a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (Moscovici, 2013, p. 48), de modo a construir a sua linguagem própria em uma dinâmica dialógica entre os sujeitos e suas representações sociais.

Para Patriota (2007), o termo representação social pode ser utilizado de diferentes formas “como teoria, categoria explicativa ou analítica ou como conceito”, vindo a reforçar as diversas facetas assumidas pelo conceito de representação social.

Por sua vez, Guareschi (2000) chama a atenção para a distinção que deve ser feita entre os diferentes níveis de discussão referente ao estudo das representações sociais. Para o autor, as discussões podem ser feitas em três níveis. O nível denominado “fenomenológico” considera as representações sociais como próprio objeto de investigação: “esses objetos são elementos da realidade social” (p. 35). Nessa linha, as representações são formas de conhecimento que têm origem e legitimação na conversação interpessoal do dia a dia e têm como objetivo a compreensão e controle da realidade social. No nível “teórico”, o estudo das representações sociais se dá como teoria, ou seja, como um conjunto de definições, conceitos, técnicas metodológicas e constructos relacionados às representações sociais. Já no nível “meta-teórico”, considerado como o mais abstrato, discutem-se e analisam-se os pressupostos e postulados das representações sociais com outros modelos teóricos. Guareschi (2000) alerta para o contexto de discussão que envolve as representações sociais, pois “confundir esses três níveis pode tornar-se desastroso e pode conduzir a um diálogo de surdos” (Guareschi, 2000, p. 35).

No caso da pesquisa em tela, o estudo das representações sociais concernentes à inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional, o nível fenomenológico melhor se identifica com o referido estudo, considerando que as representações sociais constituídas representam elementos da realidade e correspondem ao próprio objeto de investigação.

Para Moscovici (2013), Durkheim¹ lançou as bases conceituais e metodológicas que deram início ao percurso teórico das representações sociais, sendo aprofundadas pelo próprio autor. A temática sobre

¹ David Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo, psicólogo social e filósofo francês, é considerado um dos fundadores da sociologia francesa. Teórico da sociologia que a tornou como ciência. Para ele a sociologia é o estudo dos fatos sociais. Suas obras “A Divisão do Trabalho Social” (1893) e “Regras do Método Sociológico” (1895) são até hoje estudadas e referenciadas nas ciências humanas, econômicas e sociais. Em 1898 publicou na Revue de

a relação entre grupos, atos e ideias ou imagens se fez presente na obra de Moscovici desde a escrita de sua tese de doutorado publicada em 1961 (revisada em 1976, *Psychanalyse, son image et son publique*, cuja tradução em português é “A psicanálise, sua imagem e seu público”), a qual enfatizava as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era representada e propagada pela sociedade francesa.

A ideia de representações coletivas, inicialmente proposta por Durkheim, relaciona-se “em maneiras de agir, pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem” (Durkheim, 2001, p.33). Refere que as representações do sujeito resultam de uma imposição de normas e regras impostas pela sociedade.

Pereira (2017), referindo-se à perspectiva teórica de Durkheim, apresenta que a dicotomia é marcada entre coletivo e individual, ao acreditar que existia diferença entre as leis que explicavam os fenômenos coletivos e as leis que explicavam os fenômenos individuais. Porém, na proposta de Durkheim as representações referiam-se a uma classe muito genérica de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), sem a preocupação de explicar e descrever os processos que dariam origem a essa diversidade de modos de organização do pensamento.

Além do mais, a concepção de representação coletiva tinha um caráter estático – respondia às necessidades explicativas das sociedades primitivas – não se adequando ao dinamismo das sociedades contemporâneas (Mazzotti, 2008). Diante disso, Moscovici optou pelo termo “social” como forma de reforçar o caráter dinâmico das representações na sociedade moderna (Moscovici, 2013).

Moscovici (1978) discutiu ainda, de forma profícua, a relação entre linguagem e representação. Dentre as contribuições de sua tese de doutorado se identificou que o entendimento que a sociedade francesa fazia sobre a psicanálise e o que se acreditava que ela representava enquanto ciência era intermediado pelas representações sociais, que não eram similares para todos os membros da sociedade, tendo em vista que dependiam do conhecimento de senso comum e do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos, os quais apresentavam uma sequência lógica.

Nesse contexto, Moscovici (1978, p. 24) afirma que a representação social:

“[...] se trata: da formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus meios, os materiais encontrados”.

Baseado no exposto anteriormente, a relevância da obra de Moscovici (2013) se encontra no destaque e ênfase sobre o reconhecimento do papel constitutivo do social na produção do saber,

Métaphysique et Morale, o ensaio intitulado “Représentations individuels et représentations collectives” (“Representações individuais e representações coletivas”) em que traz a distinção dos dois tipos de representações.

considerando que o social pode contribuir para a produção do conhecimento. Assim, as discussões de Moscovici (2013) mostram sua crença de que difundir o conhecimento científico poderá melhorar o pensamento comum, contrapondo-se à ideia marxista de que o pensamento científico pudesse erradicar o pensamento comum.

Nesse sentido,

“os marxistas não acreditavam que a difusão do conhecimento científico poderia melhorar o conhecimento ou o pensamento comum. O primeiro tinha de erradicar o último. [...] a consciência social provém do exterior. A outra posição era uma mais geral, podemos chamá-la da posição do iluminismo. Para expressar isso com poucas palavras, o conhecimento e o pensamento científico dispersam a ignorância, os preconceitos ou os erros do conhecimento não científico, através da comunicação e da educação” (Moscovici, 2013, p. 310).

Dessa maneira, percebe-se que as representações sociais partem do princípio do senso comum para um conhecimento mais elaborado e que se fundamenta na experiência do dia a dia, de modo contrário ao pensamento marxista, “o conhecimento comum é contaminado, deficiente e errado” (Moscovici, 2013, p. 310).

Devido à complexidade do fenômeno social, o próprio Moscovici teve resistência em apontar uma definição para as representações sociais, objetivando não reduzir seu alcance conceitual. Sendo assim, Moscovici (1978, pp. 41-42) assevera que:

“se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito. Há muitas razões para isso. Razões históricas, em grande parte, e é por esse motivo que se deve deixar aos historiadores a incumbência de descobri-las. Quanto as razões não históricas, reduzem-se todas a uma única: a sua posição “mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. É nessa encruzilhada que temos de nos situar”.

Para Jodelet (2001, p. 22), discípula de Moscovici, “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, ou seja, as representações são construídas a partir da necessidade que as pessoas sentem de explicar-se e de explicar o mundo onde estão inseridas.

Moscovici (2013) elucida que nas sociedades contemporâneas existem dois universos de pensamento: os reificados, relacionados à ciência e os consensuais que dizem respeito ao senso comum. As ciências, através de seus métodos, rigor metodológico, teorias e hipótese, permitem compreender o universo reificado, porém as representações sociais se constroem mais no universo consensual na inter-relação entre pessoas ou grupos.

Considerando que as representações sociais são constituídas pelos indivíduos e por grupos no convívio social, Jodelet (2009) relaciona sua gênese e suas funções a três esferas: a subjetiva, a intersubjetiva e a transubjetiva.

Para uma melhor compreensão, a subjetividade refere-se à forma como o sujeito pensante se apropria de algo e constrói suas representações. Essas representações estão diretamente ligadas à participação do sujeito, ao contexto diário, à pressão ou influência da sociedade, podendo ser de natureza cognitiva, emocional e de experiências vividas (Jodelet, 2009), ou seja, são conceitos e definições que cada indivíduo formula a respeito de determinado objeto.

Dando prosseguimento, a esfera intersubjetiva remete a representações resultantes da interação entre os sujeitos, das elaborações negociadas e estabelecidas em comum por meio da interlocução. Por meio desta, tem-se a troca de informações, a construção do saber, as expressões adotadas, interpretações e a criação de significados ou ressignificados consensuais. Nesses espaços de interlocução, recorre-se a um universo já constituído, no plano pessoal ou social, de representações (Jodelet, 2009). Citando Abdalla (2016, p. 19), “a esfera intersubjetiva diz respeito à reunião de ideias subjetivas (individuais) em relação ao objeto de estudo, onde se tenta captar uma ideia geral do ponto de vista global de um grupo através do diálogo”.

A esfera transubjetiva compõe-se de elementos do nível subjetivo e intersubjetivo. Faz-se presente no âmbito organizacional ou comunitário, assim, esta última se refere a espaços de interlocução já formados, como as instituições (Jodelet, 2009). Nessa acepção, o que é compartilhado na esfera transubjetiva é utilizado para constituir novas representações embasadas na compreensão da estrutura social, de normas, valores e poder, apoiadas e propagadas pelos próprios sujeitos e pela comunicação de massa.

As representações são formadas quando atribuímos significado a algo e esse significado é compartilhado coletivamente. As esferas ajudam a compreender como as representações são produzidas pelos indivíduos, grupos e instituições. Para dar-se significado a um objeto ou fato, utilizam-se dois processos pelos quais elaboram-se as representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é um processo baseado em um juízo de valor, classificando uma pessoa, ideia ou objeto de acordo com uma categoria, cuja dimensão de valor é historicamente construída. Nessa acepção, conforme Moscovici (1978), esse movimento de ancoragem é fundamental na vida cotidiana, ajudando a enfrentar as dificuldades de compreender e conceituar determinados fenômenos.

Um exemplo da ancoragem no processo de representação social foi a crença acerca da AIDS, representada no início dos anos 1980 como uma maldição. Vale se ressaltar que anteriormente às

pesquisas esclarecerem sobre a sua natureza. Baseado nas ideias disseminadas pelo senso comum, os indivíduos construíram estigmas relacionados aos aidéticos, classificando-os como drogados, hemofílicos e homossexuais (Jodelet, 2001). Assim, a AIDS foi categorizada pelo discurso do senso comum.

Já a objetivação transforma uma abstração em algo quase físico por meio do aspeto icônico de uma ideia, associando o conceito com uma imagem e estabelecendo uma relação positiva ou negativa dele. A título de exemplo, ao comparar Deus a um pai, busca-se materializar o abstrato em algo familiar, passando a naturalizá-lo.

Moscovici (2013, p. 78) menciona que a ancoragem e a objetivação são:

“[...] 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 outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Destaca-se que os processos de ancoragem e objetivação se desenvolvem simultaneamente e dão sentido às representações sociais nesse movimento de tornar algo estranho/desconhecido em familiar.

Mazzotti (2008) classifica esses dois processos como os mais significativos e inovadores no trabalho da Teoria das Representações Sociais - TRS, pois “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva desenvolvendo um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais” (p.24).

No campo de pesquisa das representações sociais, Jodelet (2001) chama a atenção para três peculiaridades das representações sociais: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. A autora refere-se à vitalidade considerando a vasta quantidade de pesquisas na área das ciências humanas desenvolvidas em vários países, as áreas onde são aplicadas e as abordagens metodológicas e teóricas em que se apoiam as representações. Para a transversalidade, esta perpassa várias áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia e História, ou seja, articula diferentes campos de pesquisa, uma vez que é “não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista” (Jodelet, 2001, p. 25).

A outra particularidade refere-se à complexidade. A teoria das representações sociais – como expõe Moscovici (1978) - situa-se na encruzilhada dos conceitos sociológicos e conceitos psicológicos – implica certa dificuldade na sua compreensão, tendo em vista a exigência de articulação entre o funcionamento do sistema cognitivo e o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações (Jodelet, 2001).

Desse modo, as representações sociais vêm como forma de preencher uma lacuna entre a dinâmica social e a dinâmica psíquica do indivíduo, agrupando-as em um sistema teórico. Daí a complexidade da teoria em menção, que se relaciona ao estudo dos registros simbólicos sociais que se desenvolvem nos ambientes sociais, nas relações interpessoais, na busca de tornar familiar algo desconhecido, através da classificação, categorização e da nomeação de ideias.

Moscovici (1978) concluiu que o senso comum, ao assimilar uma ciência, não vulgariza suas partes, mas cria outro conhecimento que obedece ao contexto histórico e social, estabelecendo fenômenos críticos das representações sociais por meio dos universos conceituais do pensamento.

Portanto, por meio do estudo das representações sociais, concebe-se que o conhecimento popular também é capaz de construir conhecimento, a partir da complexa rede de relações que existe no seio social, o qual constrói muitas representações. Assim, se concebe que as representações sociais se instituem enquanto um processo prático, por meio da construção coletiva que parte do senso comum, produto das interações sociais criadas no interior de um grupo de pertença e participação, sociais ou culturais, do sujeito. Como refere Moscovici (1978, p. 26),

“o seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos. Os atos e as situações constituídas por (e no discurso de) miríades de interação social. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solitário”.

Nesse cenário, o estudo das representações sociais requer uma abordagem psicossocial, haja vista que conforme já mencionado no trabalho em tela, as representações sociais não são estáticas e, nem tampouco imutáveis, sendo amparadas na vivência com o outro, reconstruindo-se o tempo todo.

Por esse ângulo, ao focar as representações sociais no âmbito da escola, incluem-se processos simbólicos que ocorrem no seio das relações educacionais, influenciando sobre crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação aos objetos por meio do olhar psicossocial.

Esse processo permite compreender e interiorizar o novo, juntando-o a valores, ideias e teorias assimiladas e aceitas pela sociedade. Moscovici (1978, p. 26-27) afirma que:

“no final das contas, ela (representação social), produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado”.

Portanto, baseado na citação anterior, Moscovici (1978, p. 44) afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”. Nesse sentido, o conhecimento é desenvolvido pelo grupo por meio da construção social da realidade, que emana da sociedade e para ela retorna. Elucida-se que esse conhecimento se consolida no tempo, mas não se estagna, pois novos conhecimentos vão sendo gerados, tornando familiar o desconhecido.

A familiaridade acontece por meio da relação de trocas que se fundamenta na linguagem e nas conversas, as quais manifestam formas de pensar permeadas pelo universo sociocultural e histórico dos sujeitos, cujos saberes determinam sua forma de viver, tendo em vista que o meio denota sua realidade social “enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade” (Moscovici, 1978, p. 51).

Dessa forma, Jodelet (2001) ressalta a influência das instituições, da escola e das redes de comunicação informais ou mediática na construção das representações, contribuindo para a formação de opiniões, orientando atitudes e construindo estereótipos referentes ao objeto que o indivíduo ou grupo está representando. No caso do trabalho em questão, as representações acerca da inclusão da pessoa com deficiência podem ter aspectos positivos ou não, acarretados por essa disseminação de informações.

Cabe à escola ensinar às novas gerações os conteúdos curriculares considerados relevantes no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais a sociedade perpassa no percurso do desenvolvimento econômico. Nesse viés, a sala de aula se constitui enquanto um microcosmo povoado de pessoas, com histórias de vida, valores e motivações diferenciadas. Essas histórias de vida são permeadas, também, por representações sociais que agem, interagem-se, encontrando significado no que fazem e recusam (Carvalho, Passeggi, & Sobrinho, 2003).

Portanto, o olhar das representações sociais possibilitará a pesquisa adentrar no universo escolar como forma de compreender a postura dos alunos sobre a importância e o valor de obterem a construção de inclusão social numa sociedade marcada por uma diversidade de pessoas, em especial, pessoas com deficiência.

Corroborando com o pensamento anterior, Gilly (2002) considera a escola “como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarece sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (p. 233).

1.2 Estudos e pesquisas acerca das representações sociais e da inclusão

No âmbito das representações sociais sobre a pessoa com deficiência, faz-se necessário, inicialmente, elucidar o desenvolvimento das atitudes em relação à pessoa com deficiência. Nesse aspecto, conforme Marques, Castro e Silva (2001), os procedimentos atitudinais perante os indivíduos com necessidades especiais se dividiram em cinco períodos distintos.

O período da separação, considerado o primeiro, representou o desenrolar das atitudes marcadas pela superstição e maldade em relação à pessoa com deficiência. Nesse período histórico, o conhecimento se centrava no pensamento mágico-religioso, o qual explicava os acontecimentos diários do homem primitivo.

O segundo período, nominado de proteção, originou-se do desenvolvimento das religiões monoteístas. Nessa época, a pessoa com deficiência era recolhida em hospitais e asilos:

“Acreditava-se, ainda, que tratando bem os deficientes, os idosos e outros carenciados se obtinha um lugar no céu. Com o aparecimento do movimento reformista da Igreja surge uma nova visão sobre os deficientes. Passaram a ser encarados como um indício do descontentamento divino, sendo novamente relegados para um plano inferior. Só mais tarde começaram a surgir as primeiras tentativas ao nível da sua educação, as quais traduzem já o início do 3º período” (Marques, Castro, & Silva, 2001, p. 74).

Assim, no terceiro período intitulado de emancipação, coincidente com o Renascimento, a industrialização e o aparecimento de ilustres pessoas com deficiência, deu um impulso à sua educação e influenciou os pioneiros da Educação Especial. De acordo com a perspectiva de Marques, Castro e Silva (2001, p. 74), “já nos finais do século XIX a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada deficiência”.

Nesse sentido, criaram-se escolas para atender a crianças e jovens com deficiência visual, auditiva, intelectual, motora; houve o apoio ao sistema integrado e a criação do atendimento em forma de semi-internato; classe de aperfeiçoamento e especial, aparecendo as primeiras tentativas para explicar e classificar as deficiências em suas especificidades (Marques, Castro, & Silva, 2001).

O período da integração, considerado o quarto, anunciou conferir à pessoa com deficiência as mesmas condições de realizar e aprender junto com seus semelhantes, independentemente de suas limitações ou dificuldades. O quinto período, inclusão, fundamentou-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) e na Declaração de Salamanca (1994) (Marques, Castro, & Silva, 2001).

Na perspectiva da inclusão, a escola é o ambiente onde os estudantes interagem uns com os outros, local onde as representações sociais possibilitam a aproximação e o conhecimento das especificidades que existem entre si, conduzindo a descobertas e desenvolvendo ações tanto positivas, quanto negativas (Marques, Castro, & Silva, 2001). Por esse ângulo, a representação que um aluno com e sem deficiência tem acerca da inclusão terá papel preponderante na interação que ocorrerá entre ambos, como também desconstruir o estigma que envolve o aluno com deficiência.

Goffman (2004) afirma que a sociedade determina os meios para categorizar as pessoas, atribuindo características consideradas naturais e comuns para indivíduos que são identificados em cada uma das categorias, coexistindo expectativas normativas a respeito do enquadramento dos indivíduos em modelos preestabelecidos. Assim, os que não se enquadram em tais modelos são estigmatizados. Corroborando com o pensamento de Goffman (2004), Fernandes (2006, p. 3) analisa que

“as práticas sociais cristalizadas e preconceituosas, reproduzidas nas diferentes instituições, são a sinalização e a materialização da concepção que desconsidera a diversidade como característica básica dos indivíduos. Quando se pressupõe que todos têm que ser idênticos uns aos outros, aqueles que não se enquadram na igualdade almejada são situados “fora do mundo” social. A concepção de identidade permeada pela ideia da igualificação consolida a existência dos processos de segregação. A identidade tem relação direta com a alteridade, que significa distinção; o outro que é distinto, diferente do mesmo”.

Nesse sentido, existindo a compreensão de que enquanto seres humanos somos diferentes uns dos outros e que essa distinção é natural na espécie humana, não haverá espaço para discriminar ou excluir pessoas baseando-se nas diferenças de raça, classe, religião, política, física ou de necessidades específicas.

Baseado em Castells (2010), a construção da identidade tem a ver com a inserção do indivíduo em um grupo social, ou seja, é formada no decorrer da existência através de experiências individuais e coletivas. Nesse contexto, o grupo social que o indivíduo faz parte é fundamental, pois é a primeira referência de socialização. É nele que aprenderá os principais valores que o acompanharão por toda a sua vida, norteando-o na hora em que necessitar tomar decisões. Desse modo, sua educação estará embasada na aquisição de valores, crenças e conhecimentos, ordenando sua conduta e oferecendo apoio emocional para resolver problemas e conflitos ao integrar-se à sociedade.

É por meio da socialização que surgem novas relações, respondendo às necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia e identidade. Se na constituição da identidade dos indivíduos não houver a inclusão dos princípios da diversidade, ocorre o estranhamento do outro, percebido como algo externo e, portanto, não esperado.

Para enriquecimento do presente estudo, oferta-se alguns trabalhos que abordam a temática inclusão e representações sociais acerca da inclusão. Corrobora-se com Vasconcellos, Santos e Almeida (2011, p. 279), quando afirmam que “as concepções sobre a pessoa com deficiência ainda constituem um tema relativamente negligenciado; as crianças são apenas objetos de pesquisa e muito raramente são tomadas como sujeito”. Foi possível perceber que a maioria dos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) sobre a inclusão de pessoas com deficiência estão voltados para a opinião docente, métodos pedagógicos e dificuldades enfrentadas pelos professores para sua efetivação, o que torna este trabalho mais instigante, pois se propõe trazer a visão dos principais atores desse processo - “os estudantes”.

Vasconcelos, Santos e Almeida (2011) afirmam que os indivíduos nascem em um mundo que já possui um sistema de valores e crenças classificado de comum acordo com sua inserção social. Assim, existem representações sociais estruturadas no cerne de uma comunidade, as quais vão sendo apropriadas no movimento das relações.

O mundo se articula a partir dessas diferenças e valores abstraídos pelos indivíduos no processo de elaboração de suas identidades, sendo que as representações impõem uma tomada de decisão inscrita, *a priori*, no desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a articulação do indivíduo em torno das diferenças e a forma como estas são valorizadas, influenciam e estruturam as representações a serem construídas. As representações precedem as identidades, as quais só tomam forma a partir da entrada do indivíduo no mundo de representações. Se identificar é reconhecer e construir o sentimento de alteridade (Vanconcelos, Santos, & Almeida, 2011).

Na pesquisa de Batista e Enumo (2004), os autores relatam que a inclusão se baseia em um processo coletivo, percebendo que, mesmo inseridos no sistema regular de ensino, os alunos com deficiência são isolados dos colegas de turma que não possuem deficiência. Nesse sentido,

“pesquisadores da área de interação social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e ignoram outros alunos, com mais frequência do que com os estudantes aceitos socialmente. Como resultado, estudantes com deficiências severas têm pouca oportunidade de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo, assim, reduzida a probabilidade de desenvolver amizades” (Batista & Enumo, 2004, p.102).

A pesquisa de Batista e Enumo (2004) anuncia que se houver a rejeição, a resposta será condizente com essa característica. Tal fato poderá repercutir sobre a interação social entre alunos com e sem deficiência, sendo primordial a socialização. Como os pais não são os únicos responsáveis pelo processo de socialização tanto de crianças, quanto de adolescentes, o grupo de pertença também influencia na socialização e, conseqüentemente, na construção e representações sociais.

Discutindo sobre a interação da pessoa com e sem deficiência na escola regular, Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005) asseveram que ao se inserir um aluno com deficiência em uma classe comum, não se assegura que será bem acolhido pelos colegas, tampouco que terá a garantia de um ensino de qualidade e atendimento de suas necessidades especiais, pois

“muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso dela” (Omote *et al.*, 2005, p. 388).

A aceitação do convívio junto à pessoa com deficiência parte de determinadas atitudes que envolvem valores pessoais enraizados sobre direitos e normas de convívio social. Nesse aspecto, as reações de inclusão que os estudantes podem manifestar possuem “componentes cognitivos, emocionais e comportamentais” (Omote *et al.*, 2005, p. 388).

A forma como se trata a questão da inclusão da pessoa com deficiência indica como os membros de determinada coletividade definem esse problema, sendo que tais definições são referência para o comportamento frente a essas pessoas. Pesquisas apontam que existe uma melhor aceitação da inclusão de pessoas com deficiência que possuem comprometimentos menos severos, do que os que precisam de assistência constante e possuem comprometimentos mais severos (Omote *et al.*, 2005). Corroborando o pensamento desses autores citados anteriormente, Artioli (2006), afirma que:

“em uma sociedade que desacredita na possibilidade de desenvolvimento e convivência com a pessoa com deficiência, a escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da coletividade, repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente. Assim, a integração educacional passa também pelo tipo de relacionamento que o professor estabelece com o aluno com deficiência, pois é no cotidiano, na sala de aula, que a prática pedagógica, entrelaçada por valores, conceitos, preconceitos e estereótipos, se efetiva.” (Artioli, 2006, pp. 105-106).

Assim, pressupõe-se que, também, o relacionamento entre os estudantes com e sem deficiência que convivem juntos na sala de aula regular se entrelaça à representação que ambos possuem em relação aos valores, conceitos, preconceitos e estereótipos sobre a pessoa com deficiência. Nesse sentido, presume-se que a representação da inclusão na visão do aluno com e sem deficiência estaria ligada à constituição de valores, conceitos e estereótipos que se desenvolvem na família e na escola, fundamentando-se nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem.

Por meio da pesquisa de Paulino, Coutinho e Costa (2018), as pessoas com deficiência visual relacionaram a inclusão social com a dificuldade em frequentar o sistema regular de ensino. Foi enfatizado que ainda há muito a fazer, tanto em relação à preparação dos professores, quanto no próprio

ambiente escolar para que o sistema de ensino seja considerado verdadeiramente inclusivo.

Dentre os resultados da pesquisa, as representações sociais da inclusão social das pessoas com deficiência visual foram objetivadas por meio das palavras: ambiente físico escolar inadequado e equipe educacional despreparada para lidar com a diversidade. Os participantes têm consciência da importância da educação no processo de inclusão à sociedade, pois é salutar para a conquista da cidadania. (Paulino, Coutinho, & Costa, 2018).

Farias e Oliveira (2016) investigaram como os professores de uma escola pública de Belém constroem Representações Sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente alunos com deficiência. Os autores identificaram que existem fatores culturais e ideológicos que atravessam as relações sociais e econômicas, possibilitando as condições para produzir, mobilizar e socializar as Representações Sociais. Dessa forma, as representações sociais não são construídas em um vazio cultural, revelando que no processo de sua construção coexistem relações econômicas, institucionais, educacionais e ideológicas.

Importante ressaltar que na pesquisa emergiram conceitos e imagens relacionadas ao fenômeno da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Alguns conceitos têm a ver com o sentimento de alteridade de todos os estudantes em decorrência dessa nova realidade. Farias e Oliveira (2016) alertaram que existe a necessidade de se criar estratégias educativas, com a função de desnaturalizar determinadas representações construídas historicamente acerca da pessoa com deficiência.

Os autores perceberam que os alunos com deficiência foram apresentados como diferentes dos concebidos como normais, sendo necessário que lhes seja dado um tratamento especial, demandando cuidado e atenção para com estes. Farias e Oliveira (2016) alertam que ao categorizar essa diferença se institui uma identidade que nega o sentimento de alteridade perante o outro, afirmando que a diferença está nesse outro a partir da identificação que legitima gêneros, etnias, classes e capacidades. Para Farias e Oliveira (2016),

“Geralmente essa forma enviesada de compreender a diferença aspira uma normalidade incompatível com a diversidade. Entretanto, a diferença não é somente um atributo que todos temos e por isso somos iguais ou normais, mas principalmente uma categoria relacional sujeita a variações que não são somente quantitativas, mas qualitativas, imersas em um jogo de poder. Esta questão da diferença, pensada desse prisma, ganha vivacidade e, conseqüentemente, existência a partir do momento em que nos relacionamos uns com os outros” (p. 41).

Por conseguinte, os alunos com deficiência são vistos sem possibilidades para avançar nos estudos, por isso necessitam de afeto e cuidado. Farias e Oliveira (2016) concluíram que “a investigação reforçou o entendimento de que o ser humano e o seu conhecimento somente são compreendidos

considerando-os inseridos na sociedade, na cultura, na política e na economia, não isentos de valores, ideologia e contradições [...]” (Farias & Oliveira, 2016, p. 44).

Ainda se referindo à pesquisa de Vasconcellos, Santos e Almeida (2011), sobre o olhar infantil acerca do colega com deficiência, ficou esclarecido que as crianças não usam critérios comuns para considerar alguém deficiente. Sabem diferenciar uma pessoa com e sem deficiência, mas não usam critérios consensuais para classificar tais pessoas.

Os estudantes destacam a pessoa com deficiência como diferente, representando-a pela ausência de algum sentido ou parte corporal: “O aspecto impeditivo também é destacado, sendo o colega com deficiência entendido como aquele incapaz de realizar as mesmas atividades que os demais” (Vasconcellos, Santos, & Almeida, 2011, p. 284).

Nesse aspecto, as crianças associam a deficiência à ideia de incapacidade e limitação, como se observa no diálogo “Porque vê, a pessoa que não enxerga, não fala, não tem o pé, não sabe fazer nada, era melhor que ficasse em casa brincando de massinha (suj. 5, masculino, 8 anos)” (Vasconcellos, Santos, & Almeida, 2011, p. 284).

Alguns alunos concebem a deficiência como um estado de ser, conceituando-a a partir da funcionalidade de alguma parte do corpo. Alerta-se, nesse sentido, que as representações da família ajudam a descrever a forma das crianças perceberem os colegas com alguma deficiência, pois estes recebem dos adultos comportamentos prescritivos em relação ao trato com a pessoa com deficiência, considerados frágeis e necessitados de proteção.

1.3 Inclusão: concepções e perspectivas

Para uma melhor compreensão do estudo em questão, recorreremos a Declaração de Salamanca, item 3, que define pessoas com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) como, “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. Sendo assim, a expressão N.E.E. “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” e, conseqüentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar (UNESCO, 1994, p. 6).

No contexto do IFRN, conforme o regimento interno do NAPNE (Núcleo de apoio a pessoas com necessidades educacionais específicas), art 3º, o público alvo para suas ações é composto por: pessoas com necessidades educacionais específicas (pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades) e pessoas com transtornos funcionais específicos (pessoas com dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia).

Para esclarecimento, a pesquisa em questão busca estudar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional, o que corresponde a uma parcela abrangida pelo termo pessoas com necessidades educacionais especiais.

Tomando por referência o Edital n. 39/2017-PROEN/IFRN, item 1.2, embasado na Lei 13.146/15, art 2º, tem-se que “são consideradas pessoas com deficiência (PcD) aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Vale salientar que este foi o primeiro documento a oficializar a reserva de vagas para pessoas com deficiência para ingresso no Instituto (IFRN, 2017).

Outra questão que consideramos relevante esclarecer, para uma melhor compreensão, refere-se à preservação das várias terminologias das fontes pesquisadas, podendo aparecer diferentes termos fazendo referência à pessoa com necessidades educacionais especiais, tais como: “pessoa com deficiência”, “portadores de deficiência”, “excepcionais”, “pessoas especiais”, “pessoas com necessidades especiais” e “deficientes”, termos que foram sendo utilizados no percurso histórico da educação especial, não apenas como nomenclaturas distintas, mas com concepções diferentes.

Paiva (2016), discutindo o significado do vocábulo inclusão para a educação, assevera que com o passar dos séculos foram sendo introduzidas transformações nos sistemas educativos. Algumas definições para inclusão e educação inclusiva foram aplicadas levando em consideração a concepção dos direitos humanos, respaldadas nos valores de igualdade e equidade para todas as pessoas (ONU, 1948).

É possível compreender que o sentido de inclusão, de uma forma generalizada, está associado ao direito que todos os cidadãos possuem de participar da sociedade sem discriminação. Em relação ao significado de inclusão na escola, parte da concepção de que seja organizada para todos os estudantes, respeitando sua heterogeneidade e diferenças, onde estes possam vivenciar estímulos para aprendizagens recíprocas (Paiva, 2016). Nesse aspecto,

“é importante ter cuidado na aplicabilidade do termo “inclusão” tendo em conta o significado, dado existem diversas interpretações e várias controvérsias. Para alguns investigadores e educadores, a inclusão é para todos os alunos com necessidades educativas especiais, nas classes regulares, para outros, no entanto, a inclusão nas classes regulares, não seria para todos, apenas para alguns, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. [...]. Portanto, a inclusão escolar é para todos os alunos nos sistemas educativos desde que seja com qualidade, assumindo formas de proporcionar meios eficazes para combater a desigualdade e as atitudes discriminatórias” (Paiva, 2016, pp. 8-9).

Nesse sentido, Prieto (2006) afirma que a educação inclusiva se encontra na tensão de dois pensamentos: os que defendem a proposta de uma escola universal que atenda todos os estudantes e os que entendem que a igualdade de oportunidades pode ser através da diversidade de opções de atendimento escolar, que propõe recursos especializados para desenvolvimento e permanência desse aluno na sala regular.

Discutindo sobre a concepção de inclusão escolar, Martins (2009, p. 14) discorre que:

“a inclusão não é, nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças com NEE. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objectivos propostos. A ideia será que embora seja importante reflectirmos sobre o local onde os alunos com NEE são ensinadas, não devemos esquecer que importante é reflectir sobre como os alunos com necessidades educativas especiais são ensinados”.

A defesa da igualdade de direitos enquanto princípio ético e político para as pessoas com necessidades educacionais especiais é consensual. As divergências se situam no plano da definição das propostas para sua efetivação, pois exige domínios de conceitos sobre inclusão escolar, bem como a clara (re)definição dos papéis da educação especial (Prieto, 2006).

Alguns autores e investigadores na área da educação analisam que o espaço da escola é determinante para que a inclusão aconteça. Nessa aceção, compreendem que existe uma relação entre inclusão social e inclusão escolar, não sendo possível conceber uma educação inclusiva se a sociedade não consegue incluir os indivíduos. Se a sociedade preza pelos princípios da igualdade, a concepção de inclusão estará pautada nos valores, práticas de respeito pela individualidade, convívio mútuo e autonomia.

Tais práticas e valores poderão estar sendo desenvolvidos na escola para combater a exclusão, à medida que os estudantes interagem entre si, acolhendo-se mutuamente a partir do princípio da igualdade e da ideia da diversidade. Para Paiva (2016, p. 10):

“a atenção educacional para a diversidade cultural é decorrente da reorganização e do equilíbrio entre o desenvolvimento do pluralismo cultural na escola e a igualdade de oportunidades. Assim, a diversidade é cada vez mais evidente no campo educativo, a escola deve seguir um modelo de educação inclusiva e centrar-se na busca de respostas à diferença e à diversidade de todos os seus membros”.

Corroborando esse pensamento, Mantoan (2003, p. 12) reforça que “a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como apreendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Incluir não significa somente dar o direito para a pessoa com deficiência ter o acesso à educação por meio de cotas (Lei n. 13.409/2016²), porém oportunizar, também, um processo de ensino e aprendizagem igualitário para todos os estudantes, buscando o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo. Portanto, é primordial que tanto os educadores quanto as instituições educacionais promovam estratégias para aquisição de valores que incentivem o movimento de partilha, atitudes de interação e comunicação baseadas no interculturalismo.

Por meio do incentivo ao interculturalismo (convívio entre culturas), o indivíduo desenvolverá relações de partilha e aprenderá a conviver com as diferenças, reconhecendo-se no outro. Não se pode esquecer que as práticas sociais são históricas e, assim, fazem nascer novas formas de se conceber o sujeito. A esse respeito, a cultura está intrinsecamente relacionada à produção de concepções sobre os sujeitos, amparando-se em significações histórico/sociais que dão sentido às nossas vidas e nos tornam sujeitos. Baseado em Paiva (2016, p. 11), compreende-se que:

“as preocupações da diversidade nos contextos escolares são em alcançar a igualdade de oportunidades para todos os alunos e a atenção aos grupos com línguas minoritárias, filhos de imigrantes, alunos com necessidades educacionais especiais. As questões a essas diferenças manifestam a eliminação, a discriminação, a segregação, a exclusão, a marginalização e o fracasso escolar. Tudo isso requer reconstrução”.

A escola que se propõe inclusiva assegura a mobilidade social, o direito e a igualdade a todos os alunos, inclusive para aqueles que estão à margem da sociedade e que são grupos socialmente vulneráveis. No caso específico da escola, para estudantes com necessidades educacionais especiais, a inclusão se pauta no princípio da diversidade. A esse respeito, de acordo com Mantoan (1998, p.[3]):

“[...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Mantoan (1998) acrescenta que a concepção da inclusão pretende abolir a segregação, tendo em vista que fundamentado nessa concepção, os estudantes passariam a se desenvolver conjuntamente em um ambiente rico e variado.

Ao discutir sobre a inclusão, Sasaki (2003) analisa que existem conceitos pré-inclusivistas e conceitos inclusivistas. Dentre os conceitos pré-inclusivistas, destaca-se o modelo médico da deficiência,

² Lei que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

segundo o qual a pessoa com deficiência precisa ser curada, tratada e reabilitada, ou seja, adequada à sociedade.

Baseado no exposto anteriormente, ao se praticar o modelo médico da deficiência, não acontece a inclusão. Para que haja a inclusão o sistema social terá que se transformar para abraçar toda a diversidade humana. Não é simplesmente colocar para dentro do sistema social uma pessoa que estava marginalizada ou discriminada. Nesse sentido, criar vagas específicas para estudantes com deficiência em uma escola, como é o caso dos institutos federais, e somente encaixar essa pessoa no ambiente escolar sem fazer as adaptações necessárias, contribui para acontecer um modelo da integração e não da inclusão.

A tendência da integração escolar, de acordo com Mantoan (1998, p. [03]): “é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar”. Essa integração poderá acontecer em uma classe regular, especial ou mesmo em instituições especializadas para a educação. Na tendência da integração, a escola mantém suas normas e seu conservadorismo, não se adequando à necessidade do aluno. A integração acontece na medida em que o aluno com deficiência terá momentos de socialização com o aluno sem deficiência. Nesse contexto, de acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 02) “a integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais”.

Isso demonstra o despreparo da escola regular para atender aos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, o que ressalta a ideia da segregação e a desconsideração pelo fato de que as diferenças são comuns a todos os homens e não somente aos que possuem deficiência.

Inclusão é adequar a escola, sistema, grade curricular, política interna, normas, instrumentos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de acolher a pessoa com deficiência independentemente de suas limitações. A ideia não é adaptar a escola para cada pessoa que irá entrar, mas adaptar o espaço escolar em função dessa pessoa, fazendo com que esse ambiente se torne mais acolhedor, recetivo e adequado para qualquer indivíduo (Sasaki, 2003).

Ao discutir sobre o modelo médico da deficiência, Fletcher (1996, p. 7) analisa que “tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou curas”.

Dessa maneira, a pessoa com deficiência deveria ser reabilitada para que pudesse se adequar e conviver em sociedade. Tal modelo influencia a resistência da sociedade em se transformar em termos estruturais e atitudinais, tendo em vista incluir a pessoa com deficiência.

Considerado o conceito pré-inclusivista, a integração social surge na possibilidade de eliminar a exclusão social à qual as pessoas deficientes eram sujeitas. Conforme Sasaki (2003, p. 31), “mais ou menos a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Esse modelo da integração social se baseou nos seguintes princípios e processos: a normalização, princípio que se fundamentava na ideia de que a pessoa com deficiência, particularmente a pessoa deficiente mental deveria usufruir de uma vida normal comum à sua cultura, normalizando seus padrões de vida. Não obstante, esse princípio foi confundido como a concepção de tornar normais as pessoas com deficiência.

Conforme Sasaki (2003), a normalização, na década de 1970, passou a ter o sentido de normalizar os serviços e ambientes, oferecendo à pessoa com deficiência modos e condições de vida semelhantes ao resto da sociedade. Na realidade, a ideia era continuar segregando essas pessoas em espaços que se assemelhassem aos que a sociedade frequentava. Para Mantoan (1998, p. [2]), “a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

O princípio do *mainstreaming* (integração), iniciado na década de 1980, significou a inserção dos estudantes em serviços educacionais existentes em sua comunidade, podendo acontecer em classes regulares ou em atividades extracurriculares. Por meio desse princípio, o estudante poderia cursar disciplinas diferenciadas em classes separadas, ou seja, estudar a disciplina de Leitura na classe do 3º ano e a disciplina de Matemática na classe do 2º ano (Sasaki, 2003), ou seja, tratava-se apenas de uma inserção física.

Contribuindo com esse pensamento, Mantoan (1998, p.[2]) afirma que “nas situações de *mainstreaming* nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos”.

Observa-se que, tanto o princípio da normalização quanto o do *mainstreaming*, oportunizaram que conhecimentos fossem apreendidos no cerne da integração de crianças com e sem deficiência, representando o início da concepção do paradigma da inclusão e da instituição de direitos iguais para todos os indivíduos.

Quanto aos conceitos inclusivistas, estes se relacionam à autonomia, independência e *empowerment* (empoderamento). A autonomia tem a ver com o domínio ou controle do sujeito no ambiente físico (rampas, banheiro adaptado) e no espaço social, preservando sua dignidade e privacidade. Discorrendo sobre esse assunto, Sasaki (2003, p. 36) assevera que:

“uma pessoa com deficiência pode ser autônoma para descer de um ônibus, atravessar uma avenida e circular dentro de um edifício para cuidar de seus negócios, sem ajuda de ninguém nesse trajeto. Um outro portador de deficiência pode não ser tão autônomo e, por isso, necessitar uma ajuda para transpor algum obstáculo do ambiente físico. Tanto a prontidão físico-social como o ambiente físico-social podem ser modificados e desenvolvidos”.

Assim, o grau de autonomia irá depender da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade desse ambiente. Nessa aceção, Martins, Silveira, Romanini, Bernardes e Lantelme (2016) apresentam que arquitetura dos ambientes devem ser pensadas para possibilitar uma melhor qualidade de vida para os que necessitam, ou seja, uma arquitetura que se fundamente numa perspectiva de inclusão social.

No mesmo olhar, a independência permite à pessoa com deficiência tomar decisões sem depender de outras pessoas. Essa independência acontecerá em decorrência da qualidade e da quantidade das informações acessíveis para a pessoa com deficiência poder tomar suas decisões. Essa situação envolve o contexto pessoal, social e econômico (Sasaki, 2003).

O processo de *empowerment*, cuja tradução livre tem a ver com empoderamento, descreve o processo pelo qual a pessoa com deficiência pode fazer suas próprias escolhas, controlando e melhorando a qualidade de suas vidas (Sasaki, 2003). Sendo assim, independência e *empowerment* são interdependentes, permitindo à pessoa com deficiência assumir o controle de suas vidas (Sasaki, 2003).

A década de 1980 foi marcada pela realização de muitos encontros e congressos internacionais com o objetivo de mobilizar os países a reestruturar suas políticas a favor da inserção das pessoas com deficiência na esfera social.

Diante disso, a Constituição brasileira se embasa em princípios democráticos, conceitos de igualdade, tolerância e respeito aos direitos humanos com preservação da cidadania. Assim, fundamentando-se nesses conceitos, as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas, perante a Lei, como iguais em termos de direito a todos os outros cidadãos (Brasil, 1988).

O texto diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, assim a define:

“a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2007, p. 01).

A escola inclusiva terá que gerar espaços de convivência e aprendizagem para todos os grupos e/ou indivíduos consigam se desenvolver dentro das suas possibilidades (Mantoan, 2003).

Na prática da integração, a pessoa com deficiência precisa ser capaz de acompanhar a turma e compreender a professora sem o auxílio de professores especializados. Nessa escola, a aula continua sendo ministrada do mesmo jeito, seguindo o mesmo currículo e as técnicas de ensino (Sassaki, 2003).

Mantoan (2003) defende que a inclusão deve ocorrer de forma radical, sistemática e completa. Todos os estudantes devem estar na sala de aula do ensino regular, no entanto essa inserção deve ser feita com qualidade.

Na escola inclusiva toda criança poderá estudar nela, pois é seu papel se adaptar ao estudante. Assim, a escola está disposta a se modificar para aceitar qualquer pessoa, transformando sua forma de ensinar, avaliar e orientar atividades. Diante da matrícula de uma criança surda, contrata-se um intérprete de sinais; ao cego se oportuniza o uso de material em braile; ao cadeirante, carteiras compatíveis, dentre outros (Sassaki, 2003).

Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009) alertam que convivem na sociedade e na escola várias ações que denotam a discriminação contra a pessoa com deficiência, por exemplo, quando esse indivíduo é impedido de poder entrar em qualquer recinto público. Os referidos autores nominam essa prática de discriminação visível. No caso da discriminação velada, a pessoa com deficiência se torna aparentemente invisível, prática motivada pela concepção de alguns de que o deficiente não é capaz de fazer determinadas atividades, o que irá depender de seu comprometimento físico, sensorial ou cognitivo, denotando ignorância ou desconhecimento sobre essa questão.

De acordo com os autores, alguns educadores e pais de estudantes sem deficiência expressam de forma clara seu preconceito quanto à convivência entre seus filhos e os colegas com deficiência, revelando o preconceito que vai de encontro à aceitação desse estudante em sala de aula:

“Os professores parecem acreditar que se dispuserem de seu tempo na classe para apoiar este(a) educando(a), envolvê-lo(a) nas atividades propostas para a turma ou integrá-lo(a) às atividades com os colegas, isto se dará em detrimento dos outros estudantes. Na mesma linha, os pais de alunos (as) com deficiência também consideram que os(as) professores(as) não estão preparados para ensinar seus filhos” (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009, p. 42).

Esse fato se entrelaça a atos de discriminação, os quais denotam o preconceito visível, a ignorância e o desconhecimento sobre o potencial da pessoa com deficiência, estabelecendo raízes de

sua exclusão na escola. A sensação de estar inadequado para os ditames da sociedade é constante para a pessoa com deficiência. Não obstante consiga ultrapassar esse sentimento de inadequação social, a sociedade o confronta diante de sua situação, estigmatizando-o.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional representa a conquista de uma luta por direitos sociais iguais, mas é necessário ir além, pois estar dentro da sala de aula não significa que os estudantes com deficiência estejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, pois para se alcançar a inclusão de fato é necessário o envolvimento de todos os atores presentes nesse contexto (alunos, professores, técnicos e pais).

CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL E NO BRASIL

O atendimento educacional para pessoas com deficiência em seus primórdios tem uma conotação de assistencialismo ou de caridade, pois apenas os indivíduos das classes sociais mais favorecidas tinham o direito à educação, enquanto os das classes menos favorecidas apenas caridade.

Com o decorrer dos anos e a perspectiva crescente de novos modelos educacionais, principalmente o inclusivo, as diretrizes e concepções vêm se delineando para que, de fato, a inclusão aconteça tanto na escola como na sociedade.

Neste capítulo traremos uma breve explanação do contexto histórico da educação de pessoas com deficiência em Portugal e no Brasil.

2.1 O Contexto da Sociedade Portuguesa

Em Portugal, no início no século XIX, a assistência à criança com deficiência se fundamentou em duas concepções educacionais: uma de cunho assistencialista e outra educacional. Na década de 1822, surgiu a primeira instituição voltada para o atendimento de cegos e surdos, posteriormente agregado à casa Pia de Lisboa. Em 1913, foi criado o primeiro curso para especialização de professores para atender à educação dos surdos.

A partir de 1929 foi criada a Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal cujo fim era organizar classes especiais em Lisboa. Um ano mais tarde, é autorizada tanto a formar classes novas, quanto a recrutar professores especializados para lecionar para esses educandos (Borges, 2011).

Como na maioria dos países da Europa, a Educação Especial e Inclusiva tem passado por mudanças e em Portugal não foi diferente. Em 1941, em Lisboa, foi formado um curso específico para professores de Educação Especial. Neste mesmo período, algumas escolas criaram espaços denominados “classes especiais” para dar suporte aos alunos com diferentes tipos de deficiência e dificuldades escolares (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Em 1945, a Casa Pia de Lisboa passou a ser um dispensário voltado à higiene mental de crianças em todo país, tendo por objetivos oportunizar orientações pedagógicas a “menores com deficiências mentais, a formação de docentes e técnicos e a investigação nas áreas médico-pedagógica e psicossocial” (Borges, 2011, p. 10).

Entre o período de 1942 a 1946 aconteceu o avanço na educação de deficientes mentais e motores com a colaboração do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, havendo uma reestruturação de antigos estabelecimentos, ao adotar uma política de criação de classes especiais, junto às escolas primárias, cabendo ao referido Instituto a responsabilidade em orientar seu funcionamento.

Portugal seguiu as orientações da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pois anunciou direitos básicos para a pessoa com deficiência, respaldando o seu atendimento digno. Particularmente, no Artigo 26, item I, assume-se que toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental (ONU, 1948).

No contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, amparadas por grupos de pais, se criam novos centros de intervenção e associações para atender diferentes tipos de deficiência sendo criado,

“em 1955 o Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores; em 1960, é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; em 1962, é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM); em 1964, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes; em 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direcção Geral do Ensino Superior. Destaca-se em 1964, a criação do curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas” (Borges, 2011, p. 11).

Por volta do final dos anos 50, com origem na Dinamarca, começa-se a questionar a situação dos deficientes fora do sistema regular de ensino, defendendo que todas as pessoas com deficiência têm direito à cultura e participação nas atividades sociais e serem aceitas com suas especificidades. Esse movimento de substituir práticas segregadoras por práticas integradoras foi ganhando força em toda a Europa nos anos 50 e 60, dando início à integração escolar que tinha como princípio aproximar o deficiente de uma vida o mais “normal” possível (Paiva, 2016).

Nessa aceção, pode-se compreender que Portugal se destacou quanto à iniciativa de instituir a educação para a pessoa com deficiência. *A priori*, baseado na tendência da integração, os primeiros indivíduos a receberem atendimento na escola regular foram as pessoas com deficiência visual e auditiva (Rodrigues, 2016). Ao escrever sobre a tendência da integração, Rodrigues (2006, pp. 303-304) afirma que:

“a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. [...] a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” seleccionava condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o carácter de uma deficiência e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva”.

Logo, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa se condicionou à apresentação de um comportamento e aproveitamento considerados adequados. Não sendo considerado adequado, este estudante poderia ser “devolvido” à escola especial. Por esse ângulo, compreende-se que o aluno com

dificuldades de adaptação escolar não era tratado como um sujeito de direitos (Rodrigues, 2006, grifos do autor).

No ano de 1973 foi criada em Portugal a Divisão do Ensino Especial, representando o reconhecimento da importância da educação especial por parte do governo português. A partir da Lei n. 5/1973, conhecida como Reforma de Veiga Simão, o Ministério de Educação português passou a se responsabilizar gradativamente pela educação especial (Portugal, 1973; Borges, 2011).

Rodrigues e Nogueira (2011) afirmam que, embora o Ministério da Educação tenha assumido a Educação Especial, limitava o número de alunos atendidos, o que acarretou o desenvolvimento de uma rede paralela de instituições de Educação Especial, tal como as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI) e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto, que buscavam dar repostas pedagógicas e sociais que o sistema escolar não conseguia atender.

O ano de 1974 representou um marco histórico para Portugal com a Revolução de 25 de abril, conhecida por Revolução dos Cravos e comemorada como dia da Liberdade, dando-se início ao sistema democrático de governo depois de quatro décadas de ditadura. No campo educacional, as mudanças iniciaram-se em 1973 com a Reforma do Ensino, Lei n. 5 de julho de 1973, estando em processo de implantação quando ocorreu a Revolução de 1974 (Hoepers & Simão, 2017).

Entre os anos 1970 e 1980 foram criados três dispositivos jurídicos cujos princípios se respaldaram nas convenções internacionais, os quais pregavam como os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades. Tais dispositivos foram “a Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989)” (Borges, 2011, p. 12).

Em Portugal, as intervenções na escola regular se iniciam de forma mais perceptível com a intervenção docente a partir do ano de 1975. Inicialmente, a experiência partiu com os professores em itinerância e, a partir de 1976, foram criadas Equipes de Educação Especial, objetivando integrar a pessoa com deficiência em classes regulares.

Ainda esmiuçando a realidade em Portugal, no ano de 1977, o Ensino Preparatório e Secundário oportunizou que a matrícula e avaliação de alunos com deficiência fossem realizadas a partir de condições especiais.

No ano de 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei n. 46/86), a qual passou a definir a Educação Especial como uma modalidade integrada no sistema de educação já existente, dando apoio ao ensino regular, dentro da necessidade específica de cada aluno (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Hoepers e Simão (2017) apontam que a Lei de Bases do Sistema Educativo deixa abertura para não inclusão do aluno com N.E.E na escola regular, pois abre a opção da educação especial poder ser ofertada em instituições específicas se for comprovada a necessidade.

Ainda sobre esse dispositivo de lei, Rodrigues e Nogueira (2011) discorrem que, “esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de “escola para Todos”, adotando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (N.E.E) em critérios pedagógicos” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 5).

Por meio da publicação do Decreto-lei n. 319/1991 se regulamentou, em Portugal, a integração das crianças com deficiências no ensino regular. Neste documento foi dada ênfase ao modelo pedagógico, ao conceito de necessidades educativas especiais e a responsabilização da escola no que toca à educação das crianças com necessidades educativas especiais (Borges, 2011).

Frente às Declarações de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), além das Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, surgiu o desejo eminente de ter uma escola denominada inclusiva, para que todos os alunos pudessem aprender juntos, indiferentemente de suas diferenças. Em 1997, o Despacho Conjunto n. 105 entra em vigor onde a política educativa cria equipes de coordenação e gestão dos recursos e implementação de respostas articuladas voltadas a dar apoio tanto ao trabalho dos professores quanto para as escolas em suas variadas localidades (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Segundo Borges,

“Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva. Nos últimos anos tem-se assistido a um conjunto de mudanças conceituais e sócio-legais, que introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social” (Borges, 2011, p. 13).

Em 2008 foi publicado o Dec-Lei n. 3/2008, revogando o Dec-Lei n. 319/91, que define os apoios especializados para atender às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas. Os apoios especializados, de acordo com esta lei, serão apenas para alunos “com alterações funcionais e estruturais de carácter permanente” (Portugal, 2008).

Em relação ao referido decreto, algumas questões são levantadas no que se refere ao atendimento dos alunos NEE, pois define que o atendimento especial ficará condicionado à avaliação especializada que decorre das condições de saúde, doença ou incapacidade, reforçando a ênfase na deficiência no lugar de aspetos pedagógicos (Paiva, 2016).

Este decreto recomenda a existência de apenas um documento oficial, o PEI – Programa Educativo Individual, que designa as respostas que se pretende alcançar, bem como as avaliações dos alunos. Este programa integra em seu desenvolvimento professores, psicólogos e pais de cada aluno (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Recentemente publicado, o Decreto-Lei n. 54/2018, em seu art. 1º “estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, visando responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018).

Rodrigues (2018) considera importante três aspetos do novo documento: a escola busca responder às necessidades dos alunos independente das diferenças, sem rotulá-los, a institucionalização da equipe multidisciplinar e, por último, a criação do Centro de Apoio à Aprendizagem, permitindo concentrar conhecimentos e recursos para apoiar as escolas.

Nessa cronologia, Portugal foi delineou seu modelo educacional para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais, passando por todas as etapas, da perspectiva da integração até o paradigma da inclusão.

2.2 O Contexto da Sociedade Brasileira

Qualquer pessoa que nasça com deficiência ou não, antes de tudo, é um ser humano, e sobre isso, Sousa (2007, p. 5) diz o seguinte:

“A diversidade e a inclusão são temas de constantes debates no mundo atual. “Dar atenção à Diversidade” é acreditar que todas as crianças sejam qual for o seu estado socioeconômico, classe social, sexo, crença religiosa, capacidade, cultura ou língua, pertencem à comunidade. O ato de incluir facilita criação de uma sociedade mais forte e resiliente. Uma sociedade que respeite todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças”.

Ao remeter-se à história da educação para o atendimento da pessoa com deficiência, é verificado que até no século XVIII, o entendimento em relação à deficiência estava ligado ao misticismo e ocultismo, e não havia uma base científica para nortear noções realísticas. O significado dessas diferenças individuais não tinha compreensão, muito menos avaliação. O que se entendia sobre democracia e igualdade ainda eram fagulhas na sociedade da época (Mazzota, 2005).

No cenário brasileiro, particularmente na época do Brasil Império, surgiram as primeiras propostas para se institucionalizar a educação para as pessoas com deficiência, influenciado pelo contexto Europeu. Assim, no Brasil do período imperialista foram criados o Imperial Instituto dos Meninos

Cegos (1854), atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), denominado na atualidade de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos sediados na cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 2010).

No século XX, são criados no Brasil o Instituto Pestalozzi (1926), a Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD (1950) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), ainda prestando serviços, na contemporaneidade, à pessoa com deficiência.

Nessa esfera, pode-se destacar a princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 que reafirma o direito dos “excepcionais” à educação; no artigo 89 desta mesma lei, expressa-se o compromisso dos Poderes Públicos dispensarem tratamento especial, como, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, relativas à educação de excepcionais.

A Lei n. 4.024/1961 considerou que o direito ao atendimento educacional dos “excepcionais” deveria ser realizado preferencialmente dentro do sistema de ensino, estabelecendo em seu artigo 88 que, para integrar-se à comunidade, os estudantes deveriam, na medida do possível, estar enquadrados no sistema geral de ensino. Para Mantoan (1998, p. 02),

“[...] entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem”.

Pode-se compreender, então, que a educação desses estudantes poderia acontecer tanto utilizando os mesmos serviços educacionais disponibilizados para quem estivesse cursando a mesma etapa de ensino, quanto estar sendo realizada através de serviços educacionais especiais.

Analisando de forma análoga a Lei n. 4.024/1961 (Brasil), com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (1986), observa-se que elas têm a mesma orientação para o aluno com deficiência, ou seja, que sua educação poderá ocorrer tanto na rede regular de ensino, quanto em uma escola específica, denotando que poderia existir um subsistema para acolher esses estudantes com deficiência.

Já a Lei n. 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, define que seja priorizado tratamento especial para os alunos com deficiências físicas e mentais, o que não foi seguido pela organização de um sistema de ensino que atendesse às necessidades educacionais especiais, vindo a reforçar o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais (Brasil, 1971).

Nesse sentido, o artigo 9º da referida Lei assume que: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” deverão receber “tratamento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos Estaduais de Educação (Brasil, 1971, p. 4).

Em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP pelo Ministério da Educação – MEC (no ano de 1996 foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP), com o objetivo de coordenar a Educação Especial no Brasil, amparado sob as concepções integracionistas, que motivou ações educacionais para as pessoas com deficiência e as com superdotação, por meio de campanhas assistencialistas e isoladas iniciativas do Estado.

Nas décadas de 70 e 80, o discurso predominante era da integração e da normalização e a orientação dos documentos legais era de integrar ao ensino regular somente os alunos que tivessem condição de acompanhar o currículo escolar ou os que tinham sido preparados pelas instituições especializadas.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal que, no seu artigo 3º, inciso IV, declarou a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, definindo, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, e ainda, no seu artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). De acordo com Mazzota (2005),

“(...) o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial, pelo MEC, permaneceu explícito até 1990, quando, em documento oficial, se reconheceu que pela primeira vez, o MEC começa a encarar a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos. Daí em diante há alguns indicadores da busca de sua interpretação como educação escolar” (Mazzota, 2005, p. 131, grifo do autor).

A partir dos anos 90, as discussões em torno da democratização do ensino se intensificaram. Documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Declaração de Guatemala (1999), que o Brasil foi signatário, delinearão as políticas da educação inclusiva (Hoepers & Simão, 2017).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que tinha como orientação a “integração instrucional”, a qual condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular aos que tivessem condição de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino regular (Brasil, 2010).

Após dois anos, sancionaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/1996, com o objetivo de ampliar o debate acerca do direito à educação a todos, passando a anunciar a educação especial como modalidade, devendo perpassar todos os níveis de ensino, ou seja, da educação básica ao ensino superior.

Por meio do Decreto n. 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a educação especial passa a ser definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, com atuação complementar ao ensino regular.

No que diz respeito à integração escolar, tinha como objetivo auxiliar pessoas com deficiência a usufruírem de uma vida mais próxima à normalidade (Prieto, 2006). Torna-se emblemático o fato de que, no Brasil, a implantação da tendência da integração não respeitou suas indicações, pois não foi oferecido ao estudante com deficiência serviços que respeitassem tanto suas características individuais, quanto suas necessidades educacionais (Prieto, 2006).

A introdução do conceito de necessidades educacionais especiais substituiu a terminologia deficiência, tendo em vista que a presença da deficiência não implica que o estudante possua dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não são pessoas com deficiência. Outros grupos de educandos possuem necessidades educacionais especiais, precisando ter à sua disposição recursos educacionais não usados com alunos de mesma idade (Carvalho, 2010).

“Essas afirmativas provocam inúmeras reflexões com implicações na organização do atendimento educacional escolar: se por um lado o impacto educacional provocado pela deficiência depende, principalmente, do estágio do desenvolvimento global alcançado pela criança, por outro lado, as dificuldades enfrentadas, mesmo pelas mais severamente comprometidas, dependem dos estímulos e dos apoios que lhes são oferecidos em casa e na escola. O mesmo aplica-se às necessidades educacionais especiais dos alunos com distúrbios de aprendizagem” (Carvalho, 2010, p. 42).

Carvalho (2010) analisa que identificar a natureza da deficiência, considerando-a como critério universal para abordar as desvantagens escolares do educando, não informa acerca de como a escola deverá suprir as necessidades desses indivíduos. Portanto, para Carvalho (2010, p. 42), não existem “critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência como atributo isolado do indivíduo, e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devido às condições educacionais precárias”.

Destarte, o conceito de necessidades educacionais especiais não se aplica somente a uma determinada deficiência, entretanto se relaciona às habilidades e inabilidades que impedem uma pessoa com deficiência de progredir no processo educacional. Nesse mesmo olhar, é preciso ir além e promover a instrumentalização de recursos educacionais; eliminar barreiras arquitetônicas; ampliar o material didático e buscar a aquisição de materiais que atendam às necessidades específicas de alunos cegos, surdos, dentre outros, além de promover adaptações nos equipamentos escolares; adequar o currículo; organizar apoio psicopedagógico e orientar às famílias dos educandos.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca ratificou o termo necessidades educacionais especiais ao pontuar “que todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” são consideradas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Carvalho,

“com este objetivo (o êxito, o sucesso), além de atender às necessidades educacionais especiais de todos os aprendizes, as escolas integradoras poderão favorecer, na comunidade escolar, mudanças de atitudes de discriminação e de exclusão de tantos e tantos alunos, tidos como “problemas”, substituindo-as por movimentos de aceitação das diferenças e de reciprocidade no relacionamento, em vez de piedade ou de tolerância” (Carvalho, 2010, p. 46).

Nesse sentido, pressupõe-se que a pedagogia nas escolas integradoras, ou seja, que integram alunos com e sem deficiência a partir da ideia da inclusão escolar, será centralizada no aluno, à medida que irá identificar suas necessidades para poder supri-las, num movimento de reconhecimento de seus direitos enquanto cidadão. Por esse ângulo, o aluno com deficiência aprenderá com os demais colegas com o intuito de fomentar a solidariedade entre ambos (Carvalho, 2010).

Conforme anuncia a Declaração de Salamanca (1994), escolas e salas especiais são exceções, recomendadas somente se as necessidades educacionais ou sociais não forem supridas na sala de aula regular:

“Da Declaração de Salamanca – que devemos considerar como um marco histórico para a educação especial -, é importante, ainda, ressaltar: (a) a preocupação com os alunos que apresentam necessidades especiais e que residem nas áreas rurais, normalmente mais carentes de recursos de toda a ordem; (b) a recomendação de buscar apoio da comunidade; (c) a otimização dos recursos disponíveis; (d) a elaboração e implementação de políticas educacionais que contemplem todas as crianças, jovens e adultos de todas as regiões do país, independentemente de suas condições pessoais e econômicas, e por toda a vida e (e) as linhas de ação devem ser consideradas tanto para as escolas governamentais, quanto para as particulares” (Carvalho, 2010, p. 48).

Carvalho (2010) alerta que as ações de inclusão são preponderantes no ensino fundamental porque são obrigatórias e o número de alunos é mais significativo.

No decorrer dos processos de mudança, o paradigma Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituído pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no Artigo 2º anunciou que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1).

Assim, a Educação Especial foi agregada à modalidade educacional com o objetivo de “[...] apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...], passando a atender os alunos com “necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p. 39). Tais

Diretrizes instituíram o atendimento aos alunos que estavam matriculados “nas escolas públicas e privadas da rede regular do ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, podendo ser ofertados em classes especiais e hospitalares, escolas especiais e em ambiente domiciliar” (Brasil, 2001, p. 42). Porém, ao se possibilitar a substituição do ensino regular, abrem-se precedentes que fragilizam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede regular de ensino.

O MEC implanta no ano de 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como objetivo dar apoio à mudança do sistema de ensino para o sistema educacional inclusivo, incentivando a formação de gestores e educadores por todo Brasil para garantir o direito à escolarização a todos. Um ano após esse acontecimento, em 2004, o Ministério Público Federal lança o seguinte documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, objetivando globalizar os conceitos e diretrizes para a inclusão, reafirmando que toda criança em idade escolar com ou sem deficiência tem direito a estar matriculado no ensino regular.

No anseio de atender aos alunos com deficiência nas escolas públicas, foi implantado, no ano de 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S por todo o país, no intuito de apoiar as famílias e continuamente desenvolver especializações com os professores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE lançado em 2007 passou a nortear os sistemas de ensino com os seguintes eixos: especialização de professores para a educação especial; implantação de salas com recursos multifuncionais; acessibilidade aos prédios escolares; permanência dos alunos com necessidades especiais - NE no ensino superior e o monitoramento desse acesso pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (Brasil, 2010).

Segundo Hoepers e Simão (2017, p. 05),

“As resoluções, os decretos, as portarias e os documentos, aprovados após o ano de 2002, passaram a subsidiar os sistemas de ensino com vistas a atender, com qualidade, todos os alunos, ao definir diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), ao reconhecerem, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), ao aprovar a diretriz e as normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002), ao estabelecer normas e critérios para a promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004), ao criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007), entre outros”.

Deixando de ser paralela ao ensino regular, a educação especial tornou-se parte fundamental em todos os níveis de ensino, passando a disponibilizar recursos e serviços, para assim, realizar o atendimento educacional especializado (AEE), algo indispensável à formação educacional dos alunos com necessidades especiais que estejam matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

O Decreto n. 6.571/2008, incorporado pelo Decreto n. 7.611/2011, instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, definindo a

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011, p. 1).

No ano de 2015, foi publicada a Lei n. 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, visando instigar e assegurar, em termos de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, buscando a inclusão social e cidadã das pessoas com deficiência. Em se tratando do termo deficiência, citado no artigo 2º da referida lei acima, já foi revelado a sua definição na introdução deste trabalho.

A educação inclusiva se institui como um novo paradigma educacional, cuja concepção tem o objetivo de “contemplar pessoas, grupos ou populações pobres, negras/os, minorias, ciganas/os, migrantes, que tem dificuldade de aprendizagem, isto é, a todos os grupos sociais que divergem do modelo padrão de aluno/a” (Faria, 2014, p. 72).

2.2.1 Inclusão na Educação Profissional

Em sua historicidade a educação profissional sempre foi direcionada às camadas mais carentes da sociedade, distanciando-a do conhecimento científico, caracterizando-a como uma educação de valor inferior, inculcando a ideia popular que essa educação é baseada nas atividades práticas e distanciada da atividade intelectual. Apesar disso, a rede federal de educação profissional tem conseguido reverter esse pensamento, preparando os estudantes para prosseguimento dos estudos e para ingresso qualificado no mercado de trabalho (Nunes, 2012).

Os primeiros indícios do que hoje podemos caracterizar de educação profissional surge no século XIX, com o Decreto do príncipe regente D. João VI em 1809, criando o Colégio das fábricas. Dando continuidade ao percurso histórico, foram criadas Escolas de Belas Artes (1816), Casas Educandos e Artífices (1840), Asilos da Infância (1854), Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861). Essas

instituições ofertavam a educação profissional em uma lógica assistencialista coerente com uma sociedade escravocrata.

No início do Século XX, a lógica assistencialista dá lugar à necessidade de formação de operários para exercício profissional. A rede federal de educação profissional teve origem no ano de 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, pela União, no governo do presidente Nilo Peçanha. Essas escolas foram conseguindo papel de destaque no contexto educacional brasileiro por ofertarem formação geral e específica de boa qualidade, sendo consideradas "ilhas de excelência" (Anjos, 2006).

Por meio do Decreto n. 5.154/2004, o Ministério da Educação regulamenta o disposto no § 2º do art. 39 da Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 2004a), definindo que a educação profissional deverá ser desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I-Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores – incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade. Os cursos mencionados deverão articular-se, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador;

II-Educação profissional técnica de nível médio – deverá ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio;

III-Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação – será organizado, no que se refere aos objetivos, características e duração, atendendo às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em harmonia com a formação educacional que é prioridade nos Institutos Federais, os referenciais curriculares para o Ensino Médio apontam para uma preparação básica para a cidadania, na perspectiva de continuar aprendendo e para o aprimoramento como pessoa humana, o que inclui a formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico.

A aprendizagem contínua e permanente e as habilidades fundamentais devem levar em conta a criatividade e a capacidade de solucionar problemas. A fragmentação do conhecimento cede lugar à articulação do conhecimento, ao saber pensar. Nesse traçar, almeja-se uma formação geral afinada aos ideais humanistas, tornando o indivíduo um ser humano completo (Fernandes, 2001).

No ano de 1999, o Decreto n. 3.298/1999, art. 28, § 2º, estabelece que as instituições que ministram educação profissional, sejam públicas ou privadas, estão obrigadas a ofertar cursos profissionais de nível básico para as pessoas com deficiência e, ainda nesta lei, determina que a matrícula da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino não deve estar atrelada ao seu nível de escolaridade e, sim, à sua capacidade de aproveitamento (Brasil, 1999).

Neste mesmo ano, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, órgão da Secretaria de Educação Especial – SEESP realiza um levantamento para identificar na Rede Federal de Educação, quais escolas desenvolviam alguma atividade profissionalizante voltada para pessoas com deficiência. De acordo com a pesquisa, constatou-se que o número de profissionalização das pessoas com deficiência era bastante reduzido, o que também foi possível observar por dados estatísticos (Anjos, 2006).

Diante desse cenário, confirmou-se a necessidade de articulação entre a educação especial e a educação profissional, com o objetivo de favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede federal de educação tecnológica.

Com isso, reuniões foram promovidas entre órgãos do governo federal, estadual e municipal e entidades representativas das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas ações iniciais resultaram na criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Programa TEC NEP, em junho de 2000, programa implementado como iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Com a institucionalização de uma Política de Inclusão a partir do programa TEC NEP foi possível promover avanços significativos voltados para pessoas com deficiência. Sua proposta inicial era,

“mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam” (Nascimento, Florindo, & Silva, 2013, p. 17).

A proposta do Programa TEC NEP é a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. A ação deste programa está voltada às instituições federais de ensino, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, com o objetivo de ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos para atividades laborais (Brasil, 2000).

Uma das ações propostas pelo Programa TEC NEP é a criação de núcleos de apoio nas diversas instituições de ensino da rede federal como forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições Federais de Educação Tecnológica.

O Núcleo, sendo um setor deliberativo da instituição, responde internamente pelas ações de implantação e implementação do programa, e tem a função de articular os diferentes setores da instituição nas várias atividades relacionadas à inclusão desse público na instituição, definindo prioridades e o material didático pedagógico a ser utilizado. Externamente, o núcleo busca parcerias com instituições e organizações que ofertam educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros (Anjos, 2006). O objetivo principal do Núcleo é promover a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, criando na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Brasil, 2000).

2.2.2 Apresentando a prática pedagógica do IFRN numa visão inclusiva

No IFRN a formação cidadã se integra à formação educacional dos estudantes nos aspectos culturais, econômicos e políticos, a partir da consciência crítica de seu papel enquanto ser histórico-social. Nessa perspectiva, a formação humana se apropria da concepção de uma formação omnilateral, buscando integrar trabalho (dimensão ontológica e histórica); ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade) e cultura (valores éticos). Nessa aceção, a dimensão ontológica do trabalho assume que o homem é criador e produtor de bens que o auxiliam em sua existência (IFRN, 2012a).

Por meio da compreensão do trabalho como princípio educativo, o estudante compreende que o trabalho e a produção humana são essenciais e inerentes ao ser humano, podendo refletir sobre a exploração das pessoas por meio do trabalho. Pensar em uma educação baseada na concepção da formação integral:

“implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo” (Frigotto, 1989, p. 8).

No IFRN, o princípio da integração se fundamenta em uma visão dialética, relacionando conhecimentos, conceitos e métodos nos diferentes campos do saber. A formação humana integral possibilita ao educando uma compreensão mais ampla de sua condição, ao mesmo tempo em que lhe garante a aprendizagem de como agir e pensar por si mesmo.

Neste contexto, em 2002 através da Portaria n. 204/2002-DG/CEFET-RN foi criado no IFRN - *Campus* Natal Central o Núcleo de Inclusão com o objetivo de articular ações voltadas para a inclusão. O

Núcleo de Inclusão tinha sua atuação apenas no *Campus Natal /Central*, contudo, com a expansão da Rede Federal de educação tecnológica foi preciso repensar estratégias para se promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre os princípios destinados a orientar a prática pedagógica do IFRN, destaca-se, sobretudo, a inclusão, a contextualização, a diversidade, a multiculturalidade e a indissolubilidade da educação escolar com o mundo do trabalho (IFRN, 2012a).

A inclusão da pessoa com deficiência é um processo recente, visto que durante décadas este grupo de pessoas sempre foi levado à exclusão, tanto social quanto escolar. Podemos inferir que, se a inclusão escolar sequer era pensada, a inclusão pelo trabalho seria uma utopia. Para nos sentirmos incluídos necessitamos ter um sentimento de pertencimento, o que supõe esforços de ambas as partes: indivíduos com deficiência e sociedade como um todo.

É celebrado o encontro em que pessoas com deficiência buscam seu aprimoramento educacional e profissional adaptando-se à sociedade, e esta por sua vez se transforma para que nenhum de seus membros fique à margem do processo social.

O trabalho é, fundamentalmente, uma prática social da qual advêm todas as conquistas, pois abre as portas para o reconhecimento da capacidade e da cidadania e direciona o lugar dos indivíduos na sociedade. Os valores adotados no mundo do trabalho sobre a pessoa com deficiência e sua capacidade são grandes obstáculos à inclusão destes na sociedade, já que muitos empregadores acreditam que o custo/benefício em contratar essas pessoas não seja positivo.

Contudo, quando respeitados os limites pessoais e a individualidade, sabe-se, através de experiências concretas, que a pessoa com deficiência possui potencialidade e capacidade para atuar, de forma competente, nos diversos setores do mercado de trabalho. O IFRN, consciente da sua missão de preparar o estudante com necessidades educacionais especiais para o mundo do trabalho, deverá ampliar os recursos humanos, os materiais físicos da própria escola para atender a esses estudantes por meio de treinamentos aos professores para lhes possibilitar acrescentar aos seus conhecimentos a linguagem de como trabalhar com esse público.

Conforme o parágrafo 56 da Declaração de Salamanca (1994):

“os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais de comunicação e às expectativas da vida adulta” (UNESCO, 1994, p. 34).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN instituiu o NAPNE em todos os campi e na Reitoria, através da Portaria n. 1.533, de 21/05/2012, por intermédio do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (IFRN, 2012b).

Entre os objetivos específicos do NAPNE estão:

- I. Difundir a prática educativa democrática e a inclusão social como diretriz do IFRN;
- II. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas;
- III. Promover e participar de estudos, discussões e eventos sobre a inclusão social;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade do IFRN por meio de ações de sensibilização que favoreçam a corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão social na Instituição;
- V. Atuar nos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino e aprendizagem dos discentes;
- VI. Potencializar o processo ensino e aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição;
- VIII. Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar;
- X. Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a Comunidade educativa do IFRN;
- XI. Articular as atividades desenvolvidas com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFRN, 2016, pp 3-4).

De acordo com o Regimento Interno do NAPNE, o público alvo das suas ações é composto por pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) e Pessoas com Transtornos Funcionais Específicos (pessoas com dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia). Os transtornos globais do desenvolvimento englobam o Transtorno do Espectro Autista; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; e, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (IFRN, 2016).

Na abordagem do NAPNE se expressa a questão da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência em termos de garantia de direitos. Contudo, somente o Núcleo (NAPNE) não irá garantir que esses direitos sejam efetivados de fato, cabendo ao Estado promover políticas públicas que deem garantias de eliminar as barreiras atitudinais e arquitetônicas.

No cerne dessa questão, no ano de 2015, cria-se a Lei n. 13.146/2015, marco normativo que ampliou os direitos das pessoas com deficiência, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei foi o resultado de anos de luta dos movimentos sociais ensejados pela sociedade civil, representando um grande avanço ao alterar leis anteriores que não se adequavam ao paradigma da inclusão.

Pode-se dizer que a Lei n. 13.146/2015 foi uma importante conquista dos movimentos que defendem a instituição de políticas a favor da inclusão social. A princípio, o Estatuto foi denominado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tratando de questões relativas à acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.

Esse Estatuto teve como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD e da Organização das Nações Unidas – ONU, ambas realizadas em dezembro de 2006, sendo constituída como uma espécie de tratado internacional que incorporou os direitos humanos ao ordenamento jurídico brasileiro em forma de emenda constitucional.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência determinou ações práticas que devem ser disponibilizadas às pessoas com deficiência nas seguintes áreas: educacional, saúde, emprego e trabalho, previdência, transporte público, dentre outros, enfatizando os direitos fundamentais da pessoa com deficiência. Outrossim, anunciou a acessibilidade da pessoa com deficiência à Ciência e Tecnologia, sendo disponibilizado a este equipamentos e serviços que possam contribuir com seu avanço no que diz respeito à promoção da autonomia, independência e acesso à justiça.

No IFRN, a inclusão versa pela integração de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Uma das formas de materialização é a execução da política de acesso dos estudantes por meio das cotas para a pessoa com deficiência, respaldadas pela Lei n. 13.409/2016. Essa referida Lei alterou a Lei 12.711/2012 que instituiu as cotas para negros, pardos e indígenas e autodeclarados, acrescentando as cotas para a pessoa com deficiência (Brasil, 2012). A quantidade de vagas para cada uma dessas modalidades será regida pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Faz-se necessário entender que no IFRN a inclusão acontece a partir da compreensão de que necessidades educacionais especiais se refere às demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou aportes adicionais (Glat, 2011). Tais necessidades educacionais especiais podem se referir tanto à subjetividade do estudante, quanto à sua cultura, podendo apresentar NEE os alunos que:

- Migram para escolas com língua, cultura e valores diferenciados;
- Estudam em escolas cujos currículos sejam associados a um padrão hegemônico cultural;
- Possuem alguma deficiência (física, motora, sensorial e cognitiva), além de transtornos psicológicos ou de desenvolvimento, síndromes e altas habilidades ou superdotação. Baseado no exposto, o IFRN assume a concepção de que necessidades educacionais especiais não é o mesmo que

deficiência, pois não se encontra vinculada a um grupo etiológico de forma homogênea e além disso é individual (Glat, 2011).

Assim se compreende que a necessidade educacional especial se relaciona à demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida (Glat, 2011). A demanda para a escola passou a ser direito reconhecido por meio de cotas para a pessoa com deficiência em legislação criada no ano de 2016.

As cotas se identificam como alternativas de socialização, pois passam a promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo assim tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa adquiridos na relação interativa do processo de ensino e aprendizagem, de modo a desdobrar-se em mudanças de crescimento social, político e ético na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico (Guarnieri & Silva, 2017).

Com isso, o IFRN/ *Campus* Caicó, por meio da Lei de cotas n. 13.409/2016 recebeu no ano de 2018, 05 (cinco) alunos diagnosticados com deficiência, matriculados no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, 02 (duas) turmas, no turno vespertino (1v e 2v), conforme se observa na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Discentes do curso Técnico em Informática Integrado

Curso	Estudante	Tipo de deficiência	Laudo Médico
Informática Integrado	DFI	Física – Fenda labial	Lábio leporino, dificuldade em verbalizar as palavras.
	DVI	Visual	Visão monocular, usa um olho de vidro.
	DII	Intelectual	Atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, dificuldade na fala e deficit cognitivo. Necessidade de um tempo maior para fazer as atividades; Necessidade de realizar uma avaliação diferenciada, considerando as limitações do aluno.
	DFII³	Física– cadeirante	Deficiente de membros inferiores.
	DFIII	Física - Escoliose	Escoliose avançada e deformidade física.
	DAI⁴	Auditiva	Perda auditiva sensorioneural de grau profundo bilateralmente

Fonte: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE (2018)

³ Transferência externa

⁴ Reprovado no ano letivo de 2017 e inserido na turma em 2018.

Conforme se observa, 03 (três) estudantes possuem deficiência física, 01(um) de membros inferiores, 01(um) provocada por escoliose e outro pela fenda labial. Uma pessoa tem deficiência intelectual, outra visual, tendo visão monocular e uma tem deficiência auditiva de grau profundo. Suas idades variam entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos, estando na fase da adolescência, com exceção de um dos alunos que tem 20 (vinte) anos.

O NAPNE/ *Campus* Caicó, para atender às especificidades dos alunos com deficiência, planejou ações de inclusão, buscando compreender este estudante em sua totalidade e, ao mesmo tempo, em sua singularidade. Portanto, o trabalho do NAPNE busca assegurar, na medida do possível, a permanência desse estudante na escola, contribuindo para quebrar barreiras de acessibilidade e atitudinais que possam repercutir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhando na perspectiva da inclusão, as ações se relacionaram a atendimentos mediante visita domiciliar realizada por profissionais tais como pedagogo, psicólogo e assistente social, buscando identificar as características, limites e possibilidades desses estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, objetivando orientar os professores a como ensinar, considerando as suas NEE.

Durante as visitas foi possível identificar as situações de vulnerabilidade socioeconômica, limites e possibilidades da pessoa com deficiência, e, ainda, suas condições de permanecer na instituição. O NAPNE parte da premissa de que a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos:

- i) A presença: estar na escola, superar o isolamento, propiciar ambiente de socialização e aprendizagem;
- ii) A participação: oferta de condições necessárias para que o aluno interaja na vida social da escola e nos ambientes de aprendizagem;
- iii) A construção de conhecimentos: o aluno precisa aprender. Sem isso, os dois anteriores perdem o significado (Glat, Pletsc, & Fontes, 2007).

No próximo capítulo serão apresentados os caminhos percorridos para realização da pesquisa.

CAPÍTULO III - PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2010), a pesquisa é uma prática teórica que articula o pensamento e ação frente à realidade do mundo, no sentido em que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática” (Minayo, 2010, p. 16).

Para Arruda (2002, p. 130), “a representação social é o senso comum, acessível a todos”, isto é, uma representação simbólica que emerge por meio da interação entre o indivíduo e seu grupo social, estabelecendo formas de comunicação e condutas. Considerando o exposto, buscou-se neste estudo analisar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional.

Para tanto, nesse capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos usados na pesquisa, como o método científico, tipo de pesquisa, instrumentos usados para recolher os dados, caracterização do universo da pesquisa e técnicas de tratamento e análise dos dados.

3.1 Percurso Metodológico

A metodologia para realização de um trabalho de pesquisa é constituída de um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para se alcançar o objetivo do estudo.

Minayo (2010, p. 14) define metodologia como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Segundo a autora, a metodologia envolve ao mesmo tempo as concepções teóricas da abordagem (método), os instrumentos para construção do conhecimento (técnicas) e a criatividade do investigador.

Na visão de Gil (2009, p. 08), método é “o caminho para se chegar a determinado fim”, e método científico é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Conforme sugere Minayo (2010), o processo de uma pesquisa científica qualitativa pode ser dividido, de forma geral, em três fases: exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória corresponde à fase inicial para o desenvolvimento da pesquisa, pressupondo a definição e delimitação do objeto de estudo, o desenvolvimento do referencial teórico, a escolha dos instrumentos de operacionalização do estudo, a realização dos procedimentos exploratórios para definição do espaço e da amostra qualitativa, ou seja, a realização dos procedimentos necessários para, assim, passar para o trabalho de campo.

Utilizando este modelo como norteador, os primeiros passos foram de aproximação ao objeto de estudo e a documentação bibliográfica a ele relacionado. A bibliografia utilizada contemplou livros, artigos e trabalhos acadêmicos que fundamentaram o estudo em questão. Além desse *corpus* científico, mobilizaram-se documentos oficiais obtidos através do Portal do IFRN (site oficial do Instituto); por meio deste, foi possível ter acesso a portarias, estatutos, regimentos, resoluções, deliberações e outros documentos oficiais da instituição. Foram utilizados outros documentos e legislações relativos à pessoa com deficiência como: Constituição Federal de 1988; Decretos-Leis, Emendas Constitucionais, Estatutos e documentos oficiais internacionais - todos os documentos registrados nas referências bibliográficas deste trabalho.

Para Lüdke e André (1986, p.39), os documentos são “uma fonte natural de informações”, através da qual é possível obter dados contextualizados que fundamentam e enriquecem qualquer pesquisa. Esses autores classificam os documentos em: oficiais (leis, decretos, portarias, etc.); técnicos (textos, planos, relatórios, planilhas, etc.); e pessoais (compreendendo as autobiografias, cartas, diários, etc.). A seleção desses documentos está diretamente relacionada ao objeto e objetivo da investigação. Neste estudo utilizou-se fundamentalmente documentos oficiais e técnicos.

A pesquisa bibliográfica constitui um procedimento inicial e essencial para todo trabalho científico, pois, por meio desta, são reunidas informações e dados que servem de base para a construção da investigação a partir de determinado tema, passando a ser parte integrante da pesquisa. Neste estudo buscou-se conhecer e analisar as contribuições advindas de artigos, livros, dissertações e teses relacionadas ao objeto e objetivo do estudo.

Nessa aceção de Cervo, Bervian e Silva (2007),

“qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento do *estado da arte* do tema, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e as contribuições da própria pesquisa” (Cervo, Bervian, & Silva, 2007, p. 60, grifos dos autores).

Para a realização deste estudo, algumas decisões foram tomadas como: a opção pela abordagem qualitativa, a definição do campo empírico (o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – *Campus* Caicó), a seleção dos participantes (estudantes das turmas que tinha(m) aluno(s) com deficiência que ingressaram na instituição por meio de processo seletivo que reservou vagas para pessoas com deficiência, como também os professores que lecionaram disciplinas anuais nas referidas turmas) e, por fim, os procedimentos para recolha de dados (entrevistas semiestruturadas e grupos focais).

3.1.1 Abordagem e tipo da pesquisa

Por meio da pesquisa qualitativa é possível entender os significados, os motivos, as crenças, os valores e as atitudes que permeiam a realidade social. O universo social que pode ser traduzido nas relações, nas representações e na intencionalidade dos sujeitos são melhores compreendidos através desse tipo de pesquisa (Minayo, 2010).

Nesse sentido, as pesquisas qualitativas, buscam compreender a “realidade humana vivida socialmente”, não se preocupando em quantificar e explicar, mas sim, compreender relações, atitudes, crenças e representações constituídas socialmente, o que nos possibilita dialogar com a Teoria das Representações Sociais para melhor entender os significados e percepções dos sujeitos acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola de educação profissional (Minayo, 2010, p. 23).

Na abordagem qualitativa, o conhecimento é construído por meio da interação social cotidiana. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa de natureza qualitativa tem como principais características, o ambiente natural como fonte direta de dados, o investigador como principal instrumento, a descrição, a análise de tipo indutivo, a ênfase no processo em detrimento dos resultados e, por último, considera o significado de suma importância no estudo qualitativo.

De acordo com Albuquerque (2007), a abordagem qualitativa é adequada às pesquisas que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais, devido à centralidade dos significados atribuídos pelas pessoas aos fatos e eventos, sendo objeto de pesquisa dos estudiosos entender os sentidos e significados atribuídos a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, como é o caso deste estudo, que elege as representações dos estudantes sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola de educação profissional.

Este estudo é de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa, considerando que a análise das representações sociais dos estudantes acerca da inclusão do aluno com deficiência na educação profissional pode ser potenciada e aprofundada com base nos pressupostos deste paradigma. Segundo Cerro, Bervian e Silva (2007) e Gil (2009), na pesquisa descritiva o pesquisador estuda, analisa, registra e interpreta opiniões, atitudes, crenças, sem interferir e sem manipulá-las. Por sua vez, esses elementos são constitutivos das representações sociais.

3.1.2 Método da pesquisa

A escolha do método que norteou a pesquisa surgiu da necessidade de aprofundamento da temática da inclusão, especificamente dos percursos de inclusão dos alunos com deficiência

matriculados no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, o estudo de caso como método veio contribuir para estruturar a pesquisa numa dimensão investigativa, “sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke e André, 1996, p. 17).

Por se tratar de um contexto amplo, a pesquisa ganha destaque partindo de um sistema mais abrangente para uma unidade menor que é o grupo de alunos. Assim, a motivação para sua realização “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke e André, 1996, p. 17).

Para compreender a complexidade e a especificidade do estudo de caso, ancora-se a análise em Stake (2007, p. 24) para nos dar suporte metodológico:

“o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso”.

Partindo desse pressuposto, o estudo de caso, nesta pesquisa, caracteriza-se como instrumental por se tratar de uma compreensão mais global da inclusão em busca de um conhecimento mais aprofundado da particularidade de se identificar e analisar a inclusão na visão de um grupo de alunos da instituição do IFRN/ *Campus Caicó*.

Corroborando o pensamento acima, Morgado (2012, p. 65) assevera sobre o estudo de caso instrumental, reportando-se “a uma situação em que o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular”.

Na estruturação e organização da pesquisa, pode-se destacar o desenvolvimento de estudo de caso ao observar as fases que correspondem à fase exploratória, à delimitação do estudo, à análise sistemática e à elaboração do relatório (Lüdke e André, 1996).

No caminhar da pesquisa, após a delimitação do estudo, prosseguiu-se a fase da recolha de dados para a compreensão e interpretação do fenômeno e, posteriormente, realizaram-se as análises. Como bem coloca Morgado (2012, p. 71),

“as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e contexto em que se realiza o estudo”.

Nesse delinear, apresentam-se os instrumentos utilizados, atentos as suas especificidades, de forma a planejar e estruturar a tarefa de recolha de dados do estudo de caso.

3.1.3 Instrumentos de recolha de dados

Para se alcançar os objetivos da pesquisa de identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional, decidiu-se realizar entrevistas individuais e em grupos devido à sua flexibilidade de esclarecer, adaptar e aprofundar pontos que são de interesse do estudo. Para Minayo (2010, p. 64), “as entrevistas são conversas com finalidade” que, por meio do diálogo entre entrevistado e entrevistador, busca-se obter informações pertinentes para a pesquisa.

A entrevista semiestruturada, técnica muito utilizada nas investigações em ciências sociais, foi realizada individualmente com os alunos com deficiência, considerando as especificidades dos sujeitos e por possibilitar uma melhor aproximação entre entrevistado e entrevistador. Para Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas se desenvolvem por meio de um roteiro preestabelecido, porém não aplicado de forma rígida, possibilitando ao entrevistador fazer alterações quando necessárias.

Lüdke e André (1986) apontam que a vantagem da entrevista em relação às outras técnicas de coleta de informações está na possibilidade da captação imediata e corrente da informação que se almeja, sendo possível realizar com praticamente qualquer tipo de sujeito e sobre diversos temas. Afirmam que uma boa entrevista permite que assuntos de natureza pessoal e íntima sejam tratados, bem como temas complexos e de escolhas nitidamente individuais.

As entrevistas em sua maioria são realizadas individualmente, mas podem ocorrer em grupo, caracterizando a técnica de *focus group* ou grupo focal. Para Trad (2009), a principal diferença entre a entrevista individual e o grupo focal está na interação interpessoal, que por meio desta, é possível obter dados interessantes para a pesquisa.

Os primeiros trabalhos a utilizarem a técnica de grupo focal ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de estudar o moral dos militares. A partir de 1980, passou a ser utilizado em pesquisas de *marketing* e ganhou espaço nas pesquisas qualitativas em vários campos das ciências sociais (Gil, 2009).

Gatti (2012) acrescenta que o grupo focal vem sendo usado no Brasil em áreas do conhecimento como educação, serviço social, sociologia, saúde, dentre outras. Nesse sentido, o grupo focal é compreendido como uma técnica que faz emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos

emocionais, diante da interação formada, permitindo apreender significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. Corroborando o exposto anteriormente, Santos (2012) afirma que através do grupo focal é possível captar pontos de instabilidade, discordância e negociação de significados, resultados do processo de interação.

Gondim (2003, p. 151) apresenta a técnica de grupo focal como “intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”, caracterizando-a como uma opção para se compreender como se constroem as percepções, atitudes e representações sociais.

A dinâmica do grupo focal permite que significados sejam revelados e, através da interação e exposição de opiniões à conversa, sejam enriquecidos, oferecendo elementos importantes para a pesquisa. Conforme Gatti (2012, p. 9), ao se utilizar a técnica grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam”, sendo os sujeitos os atores da história, pois sofrem a influência do meio social no qual estão inseridos.

Para realização das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais foram elaborados previamente roteiros com questões que articulavam a parte teórica e os objetivos da pesquisa, conforme Apêndices A, B e C.

3.1.4 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFRN/*Campus* Caicó, um dos 21 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Norte, situado na região Seridó Ocidental do estado, na cidade de Caicó, às margens da BR 288, no bairro Nova Caicó, inaugurado em 20 de agosto de 2009, com a anuência da instituição conforme Anexo 1 e Anexo 2. O *campus* atende a estudantes não só da cidade de Caicó, como também de outros dezesseis municípios da região Seridó Ocidental e Oriental (Estevão, 2016).

A opção de realizar a pesquisa neste *Campus* deve-se ao objetivo da pesquisa de investigar as representações sociais dos estudantes sobre a inclusão na educação profissional, e, a questões de cunho pessoal e profissional, tendo em vista que a pesquisadora é servidora da referida instituição e desenvolve suas atividades laborais no mencionado *Campus*, o que ajudaria a ter acesso a informações, documentos e aos atores da pesquisa.

De acordo com dados recolhidos no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) - sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) para a

gestão dos processos administrativos do IFRN - referente ao ano de 2019, o IFRN/ *Campus* Caicó possui 1385 alunos matriculados, sendo 15 alunos com deficiência.

O *Campus* oferta cursos técnicos em Informática, Eletrotécnica, Vestuário e Têxtil, na forma integrada (ensino médio e profissional integrados) e na forma subsequente (para quem já possui o ensino médio e busca a formação técnica). No nível superior, oferece os cursos de Licenciatura em Física e Designer de Moda e dispõe também de cursos de formação inicial e continuada – FIC (de carga horária até 120 horas) e o Programa Mulheres Mil.

Em relação à estrutura física, o *Campus* dispõe de espaços que são favoráveis à mobilidade de pessoas com deficiência, com acessibilidade de rampas e declives na entrada das salas de aulas, banheiros adaptados e portas acessíveis. Sobre recursos, o *Campus* dispõe de três cadeiras de rodas, sendo uma adaptada para ser usada pela pessoa com deficiência de membros inferiores no manuseio da máquina de costura. Não dispõe de profissional(is) para o AEE (atendimento educacional especializado) nem, tampouco, salas para o AEE.

3.1.5 Sujeitos da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, partiu-se do seguinte questionamento: Qual ou quais turma(s) do curso técnico integrado ao ensino médio do IFRN/ *Campus* Caicó, possui(em) aluno(s) com deficiência que ingressou/ingressaram na instituição pelo processo seletivo 2018, o qual reservou vagas para pessoas com deficiência?

Para identificar as turmas que atendiam ao objetivo da pesquisa foi realizada consulta no SUAP, sistema onde constam informações administrativas do IFRN, sendo possível selecionar as duas turmas do curso técnico em informática integrado ao ensino médio que contemplavam o interesse da pesquisadora.

As turmas totalizam 70 (setenta alunos), sendo 39 (trinta e nove) da turma 1V e 31 (trinta e um) da turma 2V, cursando o segundo ano do ensino médio profissionalizante, ano letivo de 2019. Como se havia definido que o período de convivência seria importante para a construção das representações, selecionaram-se os sujeitos que haviam convivido por todo o ano letivo de 2018, os quais corresponderam a um total de 66 (sessenta e seis) alunos, 36 (trinta e seis) da turma 1V e 30 (trinta) da turma 2V. Deste universo de alunos, tem-se 5 (cinco) estudantes com deficiência, sendo 4 (quatro) que ingressaram pelas vagas reservadas para pessoas com deficiência e 1(um) que foi inserido na turma

devido a reprovação no ano de 2017. Por meio da pesquisa se identificou que um estudante com deficiência que estava matriculado na turma 1V foi transferido para outra instituição no ano letivo 2018.

Quadro 1 - Detalhamento das 2 (duas) turmas

Semestre letivo	Turmas	Matrículas	Transferências externas/reprovados
1º ano - 2018.1	Turma Info 1V	44 alunos	4 reprovações e 4 transferências para outras instituições (dentre essas transferências consta a de uma aluna com deficiência física)
	Turma Info 2V	41 alunos	7 reprovações e 4 transferências para outras instituições
2º ano - 2019.1	Turma Info 1V	39 alunos	Destes, 36 são alunos que cursaram o 1º ano juntos em 2018, 1 aluno que veio transferido de outro IF, 2 estudantes que foram reprovados no 2º ano.
	Turma Info 2V	31 alunos	Destes, 30 alunos cursaram o 1º ano juntos em 2018 e 1 estudante veio transferido de outro IF.

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)

Traçando o perfil desses estudantes, observa-se que, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas, tendo estudado o ensino fundamental em condições de precariedade. Estão, em sua maioria, na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade, no período da adolescência. Conforme se pode observar nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Faixa etária e sexo dos estudantes das turmas selecionadas

Faixa Etária	Feminino	Masculino
16 anos	04	11
17 anos	18	27
18 anos	03	–
19 anos	–	01
20 anos	01	01
Total	26	40

Fonte: Pesquisa da autora (2019)

Tabela 3 - Origem escolar e sexo dos estudantes das turmas selecionadas

Origem Escolar	Feminino	Masculino	Total
Pública	19	25	44
Privada	07	15	22
Total	26	40	66

Fonte: Pesquisa da autora (2019)

Marconi e Lakatos (2010) definem população como um grupo de indivíduos que apresenta ao menos uma característica em comum. Para a presente pesquisa, a população se encaixa como sendo 02 (duas) turmas de 2º ano do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio. Faz-se necessário reduzir essa população para atingir os objetivos do estudo, sendo assim, Marconi e Lakatos (2010, p. 206) conceituam amostra como “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”, que no caso do estudo em tela, são 15 (quinze) estudantes, selecionando-se 10 (dez) sem deficiência e 05 (cinco) com deficiência. No quadro abaixo é possível observar as características da amostra.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes que participaram da pesquisa

Faixa etária	Participantes da pesquisa	Sexo	Escola de origem	Cidade que reside
16 anos	EST3I	M	Pública	Ipueira/RN
	EST3G	F	Privada	Caicó/RN
	EST10G	M	Pública	Caicó/RN
17 anos	EST1I	M	Pública	Jucurutu/RN
	EST4I	M	Privada	Caicó/RN
	EST5I	F	Pública	Caicó/RN
	EST1G	M	Privada	Caicó/RN
	EST2G	M	Privada	Serra Negra do Norte/RN
	EST4G	M	Pública	Jucurutu/RN
	EST5G	F	Pública	Várzea/PB
	EST6G	F	Privada	Caicó/RN
	EST7G	F	Pública	Cruzeta/RN
EST9G	F	Privada	Caicó/RN	
19 anos	EST8G	M	Pública	Jucurutu/RN
20 anos	EST2I	M	Pública	Caicó/RN

Fonte: Pesquisa da autora (2019)

Como se observa, a amostra seguiu o mesmo padrão do universo da pesquisa. No que se refere ao perfil, a maioria são oriundos de escolas públicas e a maioria dos estudantes estão na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade. Observa-se também que são estudantes oriundos de cidades distintas,

sendo 08 (oito) da cidade de Caicó e 07 (sete) de cidades circunvizinhas, Ipueira, Serra Negra do Norte, Jucurutu, Várzea e Cruzeta. Com o propósito de preservar o anonimato dos estudantes, adotaram-se códigos para identificar cada um dos entrevistados, sendo EST a abreviação de estudante, seguido de um número, e por último uma letra - a letra I refere-se ao sujeito que participou da entrevista individual e a letra G refere-se ao sujeito que participou do grupo focal.

Também contribuíram para este estudo 06 (seis) professores, que ministraram aulas de disciplinas anuais, durante o ano letivo de 2018 aos estudantes das duas turmas, dentre os quais três continuam a ministrar aulas nas mesmas turmas no ano letivo de 2019. Como existe a influência de outros atores sociais nas representações, optou-se por ouvir, também, os professores, tendo em vista que convivem ou conviveram com os estudantes. Esta proposta de ouvir as falas dos docentes é para a ampliação e o fortalecimento das informações colhidas nas falas dos estudantes. Abaixo segue quadro com o perfil dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 3 - Perfil dos professores que participaram da pesquisa

Participantes da Pesquisa	Idade	Sexo	Tempo de experiência docente	Tempo de Experiência em turmas com aluno com deficiência	Formação (Graduação)	Formação complementar à Graduação
PROF 1	30 anos	M	7 anos	Entre 3 e 6 anos	Educação Física	Mestrado
PROF 2	36 anos	F	10 anos	Entre 3 e 6 anos	Geografia	Doutorado
PROF 3	27 anos	M	3 anos	Entre 1 e 3 anos	Engenharia Elétrica	-
PROF 4	43 anos	M	7 anos	Entre 1 e 3 anos	Letras – Língua Portuguesa	Doutorado
PROF 5	48 anos	M	29 anos	Entre 1 e 3 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado
PROF 6	36 anos	F	12 anos	Entre 1 e 3 anos	Letras - Língua Inglesa	Mestrado

Fonte: Pesquisa da autora (2019)

Diante das informações recolhidas, a faixa etária dos professores que participaram da entrevista varia entre 27 a 48 anos de idade; quanto à experiência docente, esta varia entre 3 a 29 anos de experiência em ministrar aulas em turmas com alunos com deficiência varia entre 1 e 6 anos. No que se refere à formação complementar à graduação, 1 (um) não tem formação completar, 3 (três) são mestres e 2 (dois) são doutores. Para se preservar o anonimato dos participantes utilizou-se a abreviação da palavra professor, seguido de um número.

Neste cenário, para se obter os dados da pesquisa foram formados dois grupos focais, um com os estudantes sem deficiência, composto por alunos das duas turmas, e o outro com os professores que ministraram aulas nas referidas turmas no ano letivo de 2018. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com os estudantes com deficiência.

Para Trad (2009), a escolha dos participantes de um grupo focal é intencional, o grupo deve apresentar uma certa homogeneidade e familiaridade com a questão central do estudo, pois assim podem apresentar fatores pertinentes para o estudo em foco. Nesse sentido, a seleção dos estudantes que fizeram parte do grupo focal se baseou na identificação, por parte dos professores, dos discentes que tinham maior ou menor proximidade com os alunos com deficiência. A ideia era ouvir diferentes percepções ou experiências sobre a temática em questão.

Para Barbour (2009), a seleção dos participantes para participar do grupo focal é um ponto importante a se considerar, uma vez que a autora afirma que o propósito da amostragem qualitativa é refletir sobre as diferenças no seio do grupo. No que se refere ao número de participantes nos grupos focais, a literatura apresenta uma variação entre quatro a doze participantes (Gil, 2009; Barbour, 2009; Gatti, 2012). Portanto,

“a questão aqui não é o número de tais indivíduos na população como um todo, mas sim os *insights* que podem ser obtidos por meio dessas exceções e o seu potencial para colocar sob um foco ampliado alguns pressupostos tidos como evidentes ou processos que de outra forma não são notados” (Barbour, 2009, p. 86).

Para Trad (2009), a quantidade ideal de participantes para o grupo focal é a que permite a efetiva participação de todos os sujeitos e a discussão adequada do tema abordado, o que com grupos maiores dificulta a participação de todos os sujeitos, como também manter o foco das discussões.

Para o grupo focal com os estudantes foram convidados 14 (quatorze) alunos, comparecendo no dia da aplicação da técnica 10 (dez) deles. Para o grupo focal dos professores, devido à incompatibilidade de horários destes, dos seis convidados só participaram quatro docentes, sendo feito, em outro momento, uma entrevista, ao mesmo tempo, com os dois professores que não puderam participar do grupo. As entrevistas individuais foram realizadas com todos os estudantes com deficiência das turmas selecionadas.

3.1.6 Contato com os sujeitos da pesquisa

O convite aos estudantes para participar da pesquisa foi realizado através de uma reunião, onde a coordenadora do NAPNE fez uma breve apresentação da pesquisadora e explicou o propósito do

encontro. A pesquisadora explicou de que se tratava a pesquisa e fez o convite aos sujeitos para participar das entrevistas. Após a concordância por parte dos discentes, foi feita a leitura coletiva, distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de autorização do responsável (Apêndices D, E) para que fossem assinados pelos responsáveis, tendo em vista que a maioria dos alunos são menores de dezoito anos. Com os professores, o convite foi feito pessoalmente pela pesquisadora, do qual todos gentilmente se prontificaram a participar.

3.1.7 Procedimentos éticos e Recolha dos dados

A ética em qualquer tipo de pesquisa exige do pesquisador “um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam” (Fiorentini & Lorenzato, 2009, p. 194). Para realização de pesquisas com seres humanos devem ser respeitados todos os preceitos éticos como forma de resguardar os sujeitos de danos de qualquer natureza.

Inicialmente, antes de realizar a recolha de dados, deve-se informar aos participantes sobre os objetivos da pesquisa, como serão colhidas as informações, como serão divulgadas, a preservação do anonimato, de modo a que os sujeitos possam aderir de forma voluntária “cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). A adesão deve ser registrada por meio de um documento que conste a ciência de ambas as partes como forma de proteger tanto os entrevistados como o entrevistador de possíveis complicações posteriores.

Com atenção às questões éticas, os grupos focais foram conduzidos pela pesquisadora, como moderadora e um observador que possuía experiência na técnica de grupo focal. Para sua realização, considerou-se a quantidade mínima e máxima de integrantes e os critérios como idade, classe social, profissão, gênero e experiências dos participantes com o tema (Gatti, 2012). De acordo com Gondim (2003, p. 154), na condução do grupo focal, o moderador “precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso”.

Durante a realização do grupo focal, as interações foram registradas tanto por extenso, quanto por meio de equipamentos eletrônicos. No entanto, Gatti (2012) alerta que apesar de toda a preparação que antecede a organização dos grupos focais, os comportamentos dos participantes são imprevisíveis, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e outros que se mostram cautelosos na discussão.

Para realização dos grupos focais, foi reservada 01 (uma) sala no IFRN/*Campus* Caicó, considerada propícia para realização da atividade, tendo-se preparado um simples lanche para recepcionar

os participantes com o objetivo de deixá-los mais à vontade. O tempo médio de duração dos grupos focais foi de 49 (quarenta e nove) minutos.

A sessão foi iniciada, agradecendo a disponibilidade dos participantes, fazendo a (re)leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e reforçando alguns pontos como: preferencialmente falar uma pessoa por vez, considerando que a entrevista seria gravada (ação que já havia sido informada no convite de participação), oportunizar a fala para todos, não existir resposta certa ou errada, preservar o anonimato e garantir que o uso das informações será estritamente acadêmico.

A realização do grupo focal com os professores seguiu os mesmos procedimentos do realizado com os alunos, diferindo na aplicação de um questionário sociodemográfico ao final da entrevista com cada um dos docentes, com o objetivo de obter dados pessoais e acadêmicos, tais como idade, sexo, grau de escolaridade e caracterização profissional.

O questionário utilizado é uma técnica de recolha de dados que pode ser aplicada concomitante à entrevista como forma de acrescentar informações e possibilitar que o momento da realização da entrevista seja aproveitado com outras questões relacionadas ao tema da pesquisa. Conforme Pereira (2017, p. 269), o questionário sociodemográfico “é um instrumento complementar à entrevista oral e útil por permitir uma redução no número de perguntas e no tempo das entrevistas”.

Com os estudantes com deficiência, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas que ocorreram em dia e hora acordados com os participantes em uma sala reservada no IFRN/ *Campus* Caicó. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 27 minutos. Antes do início das entrevistas, a pesquisadora agradeceu a disponibilidade dos participantes, fez a (re)leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e destacou alguns pontos que já haviam sido mencionados no momento do convite para participar da pesquisa, tais como: a entrevista seria gravada, não existe resposta certa ou errada, será preservado o anonimato e que uso das informações é estritamente acadêmico.

3.1.8 Análise e tratamento dos dados

Por fim, a fase de análise e tratamento do material empírico corresponde a um conjunto de procedimentos que busca valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, através da articulação entre a teoria que fundamentou a pesquisa e outras leituras teóricas e interpretativas (Minayo, 2010).

Para proceder com a análise dos dados recorreu-se à Análise de Conteúdo, uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas que buscam interpretar informações provenientes de entrevistas. Conforme Bardin (2016), uma das maiores propagadoras da técnica, por meio desta é possível analisar

as comunicações através da utilização de procedimentos sistemáticos, os quais descrevem o conteúdo das mensagens classificando-os em temas ou categorias, auxiliando na compreensão do que está por trás das falas.

No caso da pesquisa em questão, que tem como objetivo analisar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão, buscou-se, por meio deste suporte analítico, interpretar as falas e as mensagens desvelando sentidos e significados.

Por análise de conteúdo entende-se, conforme contribuições de Bardin (2016, p. 48):

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

De acordo com Natt e Carrieri (2014, p. 75), a Teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo se complementam na análise de informações que têm o “intuito de fazer emergir os fatos que perpassam construções e representações socialmente partilhadas”. Considerando que tanto a teoria como a técnica possuem o estudo da comunicação como elemento central, observa-se que por meio delas é possível se interpretar a realidade, comportamentos e atuação dos sujeitos na sociedade.

Nessa acepção, considera-se coerente a junção entre a Teoria das Representações Sociais e Análise de Conteúdo, pois é objetivo das representações sociais compreender como as pessoas entendem, disseminam e representam o conhecimento, ou seja, como as pessoas colocam em prática suas ideias e como estas podem mudar ou transformar sua realidade (Moscovici, 2013).

Dando continuidade, após coletadas as informações através de entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, foram transcritas integralmente todas as falas, um exercício que demanda tempo, atenção e paciência, com objetivo de ser o mais fidedigno possível e imparcial.

Após as transcrições, foi feita uma leitura flutuante, atenta e minuciosa em que se procurou conhecer o discurso dos sujeitos entrevistados e as representações que emergiram sobre a inclusão do aluno com deficiência na educação profissional. Para Bardin (2016, p. 126), a leitura flutuante constitui um primeiro contato com os documentos que serão analisados e consiste em “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após essas ações, os depoimentos foram divididos por conteúdos de mensagens, separando-os conforme o que foi relatado em comum ou de forma diferenciada com o propósito de explicitar as falas e, conseqüentemente, inferir as unidades de sentido para assim se chegar às categorias de análise.

De acordo com Bardin (2016, p. 147), categoria é:

“uma forma de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos unidades de registro, no caso da análise de conteúdo, sob u título genérico, agrupando esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

As categorias empíricas são criadas a partir das informações coletadas dos sujeitos, ou seja, trata-se de uma forma de sintetizar o conteúdo das falas e a partir destas identificar as representações sociais objetivo de nosso estudo. A essência da análise de conteúdo está no que o conteúdo das mensagens pode apresentar após o trato e a classificação das falas, percepção que em um primeiro contato com as mensagens não é possível apreender.

Para se chegar ao objetivo geral da pesquisa, apresenta-se a análise dos dados em duas etapas, baseando na análise de conteúdo de Bardin (2016). Na primeira, foram escolhidas perguntas que atendiam ao objetivo geral da pesquisa, em quadros (cf. Apêndices) contendo as informações das falas dos sujeitos para definição das categorias. Em seguida, construíram-se novos quadros distribuídos no corpo do texto, realizando a discussão e fundamentando com a teoria referente ao tema.

Na segunda etapa, por meio das categorias elaboradas e pelas informações coletadas dos sujeitos, foi possível identificar, analisar e comprovar as representações sociais da inclusão dos estudantes.

No próximo capítulo se discutirá sobre os resultados que emergiram das entrevistas e dos grupos focais com o intuito de identificar e analisar as representações sociais dos estudantes sobre a inclusão.

**CAPÍTULO IV - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A
INCLUSÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

4.1 As falas dos sujeitos acerca da inclusão

A princípio, quando se reflete sobre o processo de inclusão escolar, logo vem à cabeça que o aluno com deficiência deve conviver, ao mesmo tempo, em um ambiente escolar com os demais estudantes. Todavia, é preciso entender que a inclusão se traduz por meio de um processo que vai além da inserção da pessoa com deficiência na escola, porquanto se faz fundamental construir espaços para acolher todos os indivíduos, cada um com suas particularidades e com as devidas condições de acesso e permanência.

Para ocorrer a inclusão escolar é imprescindível uma mudança com relação à postura da sociedade, pois esta precisa quebrar paradigmas instituídos, respeitando os indivíduos em suas particularidades, e, dessa forma, construir a inclusão. A escola deve ser capaz de promover essa inclusão, não apenas colocando os sujeitos no mesmo ambiente, mas promovendo a interação entre estes e seu prosseguimento acadêmico.

Neste capítulo se discutirá a problemática da inclusão, à luz do olhar dos estudantes com e sem deficiência, bem como da participação dos docentes ao contribuírem com suas falas numa perspectiva de fortalecimento da pesquisa no ensejo de endossar as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das turmas do 2º ano do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio.

Na sequência, serão apresentadas as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão do aluno com deficiência na educação profissional, especificamente, no IFRN/ *Campus* Caicó.

Conforme Moscovici (1978), as representações sociais de um grupo de pertença se baseiam em um processo de transformar o que não é familiar em algo familiar. A função das representações sociais é integrar o novo por meio dos processos da ancoragem e da objetivação, levando-se em consideração a memória e as conclusões preestabelecidas, formando um esquema conceptual ou de referência.

Os relatos recolhidos através das entrevistas contribuíram para compreender o fenômeno da inclusão da pessoa com deficiência. Para a compreensão do significado da inclusão e em que momento as respostas dos estudantes com e sem deficiência convergem e divergem, elaboramos quadros-síntese, resumindo a opinião dos estudantes.

4.1.1 Perspectivas dos estudantes sobre a inclusão no seio da sociedade

Iniciamos apresentando as falas dos estudantes com e sem deficiência nos aspectos sociais de um contexto maior de vivência (familiar/sociedade), embora esta questão não seja o foco da pesquisa, contudo como forma de ilustrar a visão dos estudantes num contexto mais amplo. Vale salientar que o quadro abaixo mostra os sujeitos que se manifestaram nas entrevistas individuais e no grupo focal.

Nesse sentido, foi possível visualizar seus pontos de vista sobre os espaços de convivência na sociedade, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 - A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?

Categorias de Análise	Estudantes com deficiência (Entrevista individual semiestruturada)		Estudantes sem deficiência (Grupo focal)	
	Sujeitos	Nº	Sujeitos	Nº
Perspetiva de isonomia	EST1I; EST3I; EST5I.	03	EST3G; EST6G.	02
Socialização	EST4I	01	-	-
Representatividade	-	-	EST2G; EST3G.	02
Ausência de acessibilidade	EST1I; EST2I.	02	-	-
Preconceito	EST1I; EST2I; EST3I; EST4I; EST5I.	05	EST5G; EST6G; EST7G.	03

Fonte: Quadro construído a partir das falas dos alunos – Conferir Apêndice H.

Ao fazer a leitura das falas, pode-se apresentar alguns recortes dos estudantes colaborando de forma afirmativa com o quadro. Podemos citar, a título exemplificativo:

EST1I - "(...) aonde ela quiser ir ela tem o direito de ir. Eu acho que precisa de uma adaptação e o respeito também da sociedade, pois já tem essas maneiras de adaptação, que seria rampas no meio da rua, vagas no estacionamento para pessoas com deficiência, mas muitas vezes a sociedade não respeita esses direitos, vai lá e estaciona na frente da rampa e é isso... É o respeito e não tratar diferente, tratar igual mas respeitando assim como deve ser com todo mundo" (sic).

EST3I - "Sim. Porque mesmo ela tendo uma deficiência ela é humana igual a todo mundo, mesmo ela tendo uma certa dificuldade, não conseguir andar, não conseguir enxergar, ela é humano do mesmo jeito" (sic).

EST5I - "(...) eu acho que também existem muitas pessoas preconceituosas que ficam zombando daquelas pessoas que tem uma determinada deficiência. Sendo que a pessoa não tem culpa por ter aquela deficiência, só que eu acho que eles não entendem isso. (...) Porque muitas vezes né? a pessoa, como é que eu posso, julgam uma pessoa pela sua aparência pelo seu estado físico e não conhecem nem a pessoa e já ficam zombando tirando sarro" (sic).

EST 2G - "Eu acredito principalmente por uma questão de representatividade, porque por exemplo, se as pessoas deficientes não ocupassem certa área da sociedade como aquela área conseguiria saber que ele conseguiria fazer aquilo? ou como aquela área iria saber que, tipo, ah, existe uma pessoa com deficiência e ela também merece estar aqui neste lugar e tal, e a questão da representatividade porque, mostrar, dependendo da área, mostrar que

ainda precisam ser feitas melhorias para que outras pessoas com deficiência igual a essa pessoa consigam entrar naquela área”(sic).

Olhando para os fragmentos das falas dos estudantes, percebe-se a compatibilidade de suas afirmações com a indagação feita pela pesquisadora no que diz respeito ao estar presente no contexto social. Segundo Jodelet, “os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em seu contexto social de interação e inscrição” (Jodelet, 2009, p. 696).

Observou-se também, diante dos relatos, que o preconceito e a discriminação para com a pessoa com deficiência estão presentes no seio social, podendo-se deduzir que esta visão apontada pelos estudantes esteja associada à ausência de conhecimentos, informações e valorização de questões econômicas, fatores que permeiam no cerne da sociedade.

Embora a escola seja um espaço social de reprodução da sociedade, o que os estudantes externaram em suas falas foi que neste espaço escolar que eles convivem estão sendo construídas novas perspectivas no que se refere à aceitação da diversidade.

Nesse sentido, nota-se que a diversidade no Brasil é muito presente nos aspectos étnicos, gêneros, sociais e de pessoas com deficiência, entre outros, em busca de se inserir no campo educacional. A política de cotas vem contribuir para essa inserção na sociedade nos âmbitos profissional e educacional. A partir dessa leitura, podem-se constatar as opiniões dos estudantes a respeito da Lei de Cotas, sob o número 13.409/2016, como mostra o quadro abaixo sobre as opiniões dos estudantes.

4.1.2 Lei de cotas: um instrumento de inclusão na perspectiva da equidade

Analisando os dados do quadro 5, percebe-se que 03 (três) estudantes com deficiência e 02 (dois) estudantes sem deficiência opinam que a Lei de Cotas se fundamenta na perspectiva da isonomia⁵. Já 02 (dois) estudantes com deficiência e 02 (dois) estudantes sem deficiência afirmaram que a Lei de Cotas parte de uma perspectiva do direito.

⁵ Princípio garantido pela Constituição de acordo com o qual todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção ou exclusão.

Quadro 5 - Opinião dos estudantes sobre a Lei de Cotas

Categorias de Análise	Estudantes com deficiência (Entrevista individual semiestruturada)		Estudantes sem deficiência (Grupo focal)	
	Sujeitos	Nº	Sujeitos	Nº
Perspetiva da Isonomia	EST2I, EST3I, EST4I	03	EST7G, EST3G	02
Perspetiva do Direito	EST1I, EST5I	02	EST1G, EST6G	02

Fonte: Quadro construído a partir das falas dos alunos – Conferir Apêndice I.

Os estudantes com e sem deficiência compreendem que a Lei de Cotas estimula a concorrer à seleção do IFRN, levando em consideração a equidade, ou seja, tornar iguais aqueles que são desiguais, o que é necessário para garantir o direito à isonomia nos concursos públicos.

De acordo com a fala da estudante com deficiência EST5I:

“porque era meu direito, porque eu tenho limitações, então, era meu direito, né? de se inscrever. (...) mesmo não tendo deficiências cognitivas, eu tenho alguma deficiência em relação ao outro pessoal geral, eu não podia, eu não posso ficar muito tempo sentada o que pode levar a ter dor no meio da prova e tirar as concentrações e assim vai” (sic).

O direito dá a garantia à pessoa com deficiência de concorrer a vagas em instituições públicas federais brasileiras, possibilitando que haja justa competição entre iguais. A Lei de Cotas n. 13.409/2016 alterou a Lei n. 12.711/2012, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Essa Lei de Cotas garantiu o acesso da pessoa com deficiência à educação profissional e tecnológica, demandando aos Núcleos de Apoio à pessoa com necessidades educacionais específicas – NAPNEs o acompanhamento aos estudantes, objetivando a adaptação do processo de ensino e aprendizagem para atender à especificidade destes.

Essa Lei assume o que foi anunciado pela LDB/1996 que trouxe avanços significativos para a pessoa com necessidades educacionais especiais, conforme verificado no Art. 59º, o qual assegura que os sistemas de ensino deverão priorizar aos educandos com necessidades especiais “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Sobre a Lei de Cotas n. 13.409/2016, o estudante com deficiência EST3I relatou que:

“(…) eu acho que em toda instituição deveria ter essa cota, porque uma pessoa tendo deficiência querendo ou não, ou seja, não sendo tão grave, causa uma certa dificuldade e uma cota, tipo essa, que você pode concorrer só com pessoas que tem ééé, um tipo de deficiência, é melhor porque, por exemplo, eu vou concorrer com uma pessoa

que não tem deficiência, ela não tem um problema tipo o meu. Por exemplo, eu que é na visão, às vezes atrapalha. Eles terem mais facilidade de enxergar as coisas, eu tenho uma dificuldade maior, por isso, que isso ajuda” (sic).

O relato do estudante com deficiência retratou a perspectiva da isonomia no que concerne a concorrer de igual para igual com a pessoa com deficiência. Nessa mesma questão sobre a Lei de Cotas, o estudante sem deficiência EST1G relata,

“Bom... Algumas cotas são realmente necessárias, assim como essa da deficiência, porque muitas vezes a pessoa que apresenta tal deficiência ela não tem a mesma capacidade de um aluno que estudou o fundamental completo assim sem nenhuma deficiência, esse aluno provavelmente teve um melhor acompanhamento enquanto, este que tem deficiência sempre teve que se adaptar ao seu ambiente de estudo, muitos passaram por desafios, tipo, alguns são cadeirantes, às vezes a escola não tem uma estrutura para receber o aluno. Então, eu acho que devido essas dificuldades que o indivíduo com deficiência apresenta em toda a carreira estudantil dele, acho que as cotas para deficientes são necessárias sim, é mais do que justo quem tenham esse direito” (sic).

A política de cotas na educação pública brasileira parte do princípio de que é urgente criar as condições para que se efetive a inclusão educacional, buscando a equidade, a permanência e a realização educacional desse segmento que não tem histórico de conquistas na educação pública federal. Parte da perspectiva da inclusão da pessoa que tem deficiência cognitiva, física ou motora e que, muitas vezes, não possui oportunidades iguais a outros cidadãos, podendo até ter seus direitos de cidadão blindados. A cota faz parte de ações afirmativas em prol da pessoa com deficiência e se instituiu por meio de uma política pública voltada para garantir os direitos fundamentais destes indivíduos. Parte da perspectiva do direito, oportunizando acesso a bens e serviços para todos e equiparando oportunidades. Nesse contexto educacional de inclusão, os estudantes com deficiência são considerados sujeitos de direito, compreendendo o seu papel frente ao combate às desigualdades e à valorização da diferença.

Corroborando com a opinião dos estudantes, os professores consideram a reserva de vagas para pessoas com deficiência como uma oportunidade, necessária e justa, conforme podemos destacar nas falas abaixo:

PROF 4 - “Muito positiva. Acho muito positiva. Na escola e também nas instituições né? Você tem um concurso, você tem uma vaga lá para o deficiente, dependendo da quantidade de vagas né? Porque se você não tem acesso à escola e ao trabalho você se sente incapaz, você se sente inútil, você tá ali, você vai absorvendo aquela ideia que você não tem condições, você não tem possibilidades, a escola abre isso né? (...) Então assim, sem essa ajuda, sem essa consciência (áudio não compreensível), você tem que tratar o igual de forma igual, o desigual de forma né? Então assim, como é que a gente tem duas pessoas diferentes e a gente vai usar a mesma estratégia, né? Não. Acho que não, acho que é necessário sim, que tenha as cotas para que essas pessoas elas tenham a possibilidade de ter essas experiências, profissional, educacional e tudo mais, se desenvolver” (sic).

PROF 6 - “Eu sou totalmente a favor da lei de cotas para deficiência, porque realmente eles têm uma dificuldade de inserção no trabalho, na escola, então eu acho justo. (...)eu acho justo, porque eles passam por problemas que outras pessoas não passam e eles tem que superar cada vez mais esses problemas e muitas vezes não conseguem sucesso. Então, é justo que eles tenham essa vaga aí” (sic).

As cotas surgem como um tipo de política afirmativa reparatória de forma a valorizar a identidade de grupos socialmente excluídos, como também a promover a inserção destes grupos no seio social. Após muitas discussões no Brasil, as cotas se configuram como uma via para se chegar à igualdade de direito por meio da equidade, valorizando os espaços acadêmicos com a diversidade e dando novas direções “às agendas de pesquisas, nas definições de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico” (Guarnieri & Silva, 2017, p. 190).

Nesse contexto, é pessoa com necessidade educacional especial aquela que possui alguma deficiência, física, motora, sensorial ou cognitiva, além de transtornos psicológicos ou de desenvolvimento, síndromes e altas habilidades ou superdotação. Quando questionados sobre o contato fora da escola, se têm amigos, familiares e/ou outras pessoas com deficiência, os estudantes com e sem deficiência responderam de acordo com o registro apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Contato e convivência com pessoas com deficiência

Estudantes com deficiência				Estudantes sem deficiência			
Sujeitos	Nº	Parentesco ou outro	Deficiência	Sujeitos	Nº	Parentesco ou outro	Deficiência
EST1I	1	Amigo	Sem um membro inferior	EST 3G	2	Primos	TEA
EST2I	1	Mãe	Auditiva	EST 7G	1	Prima	Paralisia nas pernas
EST4I	Não definiu	Colegas da APAE	-	EST 9G	1	Colega	Paralisia nas pernas
EST5I	2	Amiga e irmão do padrasto	Escoliose e deficiência cognitiva	EST 10G	1	Prima	Deficiência física
				EST 5G	1	Primo	Deficiência física (não tem parte do pé)
				EST 1G	1	Colega	Surdez

Fonte: Pesquisa da autora (2019)

4.1.3 Inclusão por meio da convivência

Baseado no exposto anteriormente, percebe-se que 04 (quatro) dos 05 (cinco) estudantes com deficiência conviveram com pessoas com deficiência no seio familiar ou na escola, sendo mãe, amigo ou colegas de instituição de ensino. Outrossim, 07 (sete) dos 10 (dez) estudantes sem deficiência têm

familiares ou colegas com deficiência física de membros inferiores, Transtorno do Espectro Autista - TEA e surdez.

Nesse contexto, a convivência com a pessoa com deficiência os fez compreender, desde cedo, acerca das diferenças, abstraindo o conhecimento da realidade enquanto uma construção social. Portanto, para estes estudantes, de forma mútua, não foi desconhecido o convívio com pessoas com deficiência.

Pressupõe-se, então, que houve familiaridade no trato com as diferenças, o que consolidou as representações sociais em torno dessa realidade. Assim, nesse universo sociocultural e histórico destes estudantes houve uma relação de trocas de conhecimento por meio das conversas, as quais manifestaram formas de pensar em relação à pessoa com deficiência.

Pode inferir que essa convivência auxiliou na construção de representações sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola, formando opiniões que originaram atitudes e alicerçaram estereótipos referentes à inclusão. Se as informações disseminadas sobre as diferenças no convívio da família, da escola e nas redes de socialização se fundamentaram em experiências positivas, auxiliando no convívio com a pessoa com N.E.E., tal fato pode ter influenciado as representações sociais acerca do objeto representado, no caso do trabalho em tela, a inclusão da pessoa com deficiência na escola de educação profissional (Jodelet, 2001).

Aceitar conviver junto da pessoa com deficiência se fundamenta na construção de valores pessoais imbricados aos direitos e normas de convivência na sociedade, os quais embasam as atitudes em relação à inclusão. Nesse aspecto, as reações de inclusão que os estudantes podem manifestar possuem componentes cognitivos, emocionais e comportamentais (Omote *et al.*, 2005).

Por esse ângulo, o modo como os estudantes sem deficiência tratam os alunos com deficiência indica seu comportamento de aceitação ou repulsa frente à pessoa com deficiência. Essa relação de convivência mútua se fundamenta na representação que ambos possuem em relação aos valores, conceitos, preconceitos e estereótipos que circulam sobre a pessoa com deficiência tanto na escola, quanto no ambiente familiar. (Omote *et al.*, 2005).

Sobre a convivência dos professores com pessoas com deficiência, 05 (cinco) dos 06 (seis) professores responderam que têm parentes ou amigos com deficiência, sendo apontadas as deficiências intelectual, visual, paralisia cerebral, auditiva e física. Nesse sentido, essa vivência coaduna com a construção de representações, criando vínculos entre eles.

Considerando que os professores são uma via indispensável para que ocorra a inclusão na sala de aula, considera-se que existe um movimento positivo por parte dos professores para que a inclusão

aconteça, podendo tal facto ancorar na convivência com familiares e amigos com deficiência. Nesse sentido, Omote *et al.* (2005) afirmam que não é apenas a questão de conviver com pessoas com deficiência que determina as atitudes favoráveis à inclusão, mas também as experiências e informação.

4.1.4 Conceção dos estudantes sobre inclusão

As respostas dos estudantes com e sem deficiência sobre o que entendem acerca da inclusão foram compiladas no quadro 7. Os depoimentos foram divididos em duas categorias que pressupomos abrigarem as concepções sobre a inclusão. A primeira categoria diz respeito à dimensão social, subdividida em: atitudes, socialização e respeito. A segunda categoria se relaciona à dimensão institucional, subdividida em adequação do ambiente físico, métodos e recursos, professores capacitados e políticas públicas.

Quadro 7 - O que entende por inclusão?

Subcategorias de Análise	Estudantes com Deficiência (Entrevista individual semiestruturada)	Nº	Estudantes sem Deficiência (Grupo focal)	Nº
Dimensão Social				
Atitudes	-	-	EST1G	01
Socialização	EST4I	01	-	-
Respeito	EST3I	01	EST8G	01
Dimensão Institucional				
Adequação do ambiente físico	-	-	EST6G, EST10G, EST7G, EST4G, EST1G, EST8G	06
Métodos e recursos	-	-	EST10G, EST5G, EST7G	03
Professores capacitados	-	-	EST 10G	01
Políticas Públicas	EST1I, EST2I, EST3I, EST5I	04	-	-

Fonte: Quadro construído a partir das falas dos alunos – Conferir Apêndice J.

A escolha dessas categorias decorreu da análise dos depoimentos dos sujeitos na pesquisa, sendo que cada categoria discute as contribuições dos sujeitos envolvidos na pesquisa, objetivando

compreender e comparar seus depoimentos em torno dos mesmos assuntos, analisando-os à luz da fundamentação teórica adotada nesta dissertação. Assumindo a contextualização no cerne da pesquisa, compreende-se que devemos entender em que momento os depoimentos convergem, divergem e se intercomunicam no diálogo em torno da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de educação profissional.

Na dimensão social se identificou que os estudantes com e sem deficiência compreendem que a inclusão se fundamenta nas subcategorias Atitudes, Socialização e Respeito. As atitudes são baseadas em valores e crenças sobre a inclusão da pessoa com deficiência; a socialização diz respeito à vivência em sociedade e o respeito perpassa pelo acolhimento e pela valorização das diferenças entre pares.

Na subcategoria Atitudes, o estudante sem deficiência EST 1G relatou que:

“Eu acho que também ... claro a estrutura é fundamental, lógico, tem que ter, porque senão a experiência do aluno não será muito boa, mas eu acho que também a gente precisa de uma consciência social, não só de ... a escola tem uma estrutura, digamos, suposição, que é meio difícil, mas vamos lá, a escola tem, mas as pessoas que estudam na escola não tem um ... não estão preparadas ou seja, essas pessoas também precisam de ter um conhecimento de como lidar com aquela pessoa, ter um pensamento social de ajudar quando for preciso, se voluntariar para levar ao banheiro, como era o exemplo de DFII, entre outros, lanche, enfim, acho que tem que ter um... acho que os alunos da instituição também tem que se adequar ao deficiente, não só a escola, não só a estrutura, mas também os alunos” (sic).

As atitudes em relação à pessoa com deficiência foram consolidadas “à priori” por meio da Declaração de Salamanca (1994), documento que define princípios, políticas e práticas inclusivas e que afirma:

- “ • cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, pp. 7-8).

Como é possível verificar, a Declaração de Salamanca (1994) anuncia educação para todos os sujeitos, a fim de que possam alcançar uma aprendizagem satisfatória. Por isso é preciso levar em consideração a individualidade destes, compreendendo que tais possuem especificidades únicas. À

medida que reconhecemos a individualidade do sujeito (pessoa com deficiência), deve-se assegurar uma metodologia de ensino e aprendizagem diversificada e diferenciada.

Porém, conforme os próprios estudantes EST 1G, EST 8G mencionaram em suas falas, a inclusão não parte somente da ideia de tornar acessível, à pessoa com deficiência, os espaços e ambientes na escola, pois se alicerça em atitudes de companheirismo, que demonstram gostar de conviver com essa pessoa. Para ocorrer a inclusão é imprescindível uma mudança com relação à postura dos estudantes, professores e da escola como um todo, quebrando paradigmas instituídos, respeitando os indivíduos nas suas particularidades, e, dessa forma, construindo a inclusão.

A escola deve ser capaz de promover essa inclusão, não apenas colocando os sujeitos no mesmo ambiente, mas promovendo a interação entre estes. Na interpretação de Mantoan (2003), educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Essa modificação deve objetivar a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais e assim atender às condições fundamentais para a aprendizagem destes. Inclusão para Sasaki (2003), por sua vez, deve ser entendida como um processo de adaptação pela qual a sociedade deve passar para incluir os indivíduos em seus sistemas sociais.

Em relação à subcategoria Socialização, o estudante com deficiência EST4I compreendeu a inclusão como:

EST4I – “Ah! Inclusão! Vixe! é muito amplo. É uma pessoa na sociedade conviver com várias pessoas, tipo, sem ser deficiente pode ser inclusão. E na escola conviver com as pessoas, falar, é..., é ..., estudar com outras pessoas, conviver com elas e aprender com elas também, que melhora muito” (sic).

No depoimento do estudante com deficiência se afirmou o que a LDB/1996, Art. 59º, Parágrafo IV, anunciou “educação especial, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade”. O Estatuto da pessoa com deficiência, Lei n. 13.146/2015, em seu art. 4º determina que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015).

O referido documento registra no Art. 27º que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades educacionais e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Elenca também que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de

violência, negligência e discriminação. No art. 28º do mesmo documento, incumbe-se ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Constitucionalmente, a educação escolar passou a ser anunciada como um direito social amparado pelo Estado, sendo promovida e “incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 68), cuja população, independente das suas características, especificidades ou necessidades particulares, terá a possibilidade de usufruir de um processo de ensino e aprendizagem pautado no princípio da igualdade de direito ao acesso à instituição escolar e de permanecer neste espaço.

Essa garantia do direito à educação endossou ainda mais as lutas oriundas dos grupos minoritários que discutem, sugerem e apontam possíveis caminhos contra hegemônicos, reconhecendo e valorizando a diversidade e o direito à diferença no espaço escolar, sejam estas racial, de gênero, de orientação sexual, social, econômica, política, religiosa.

Percebeu-se presente nas falas dos alunos com e sem deficiência a questão de respeito como expressa as vozes dos alunos:

EST3I - “Eu acho que, por exemplo, você vê uma pessoa que tem a dificuldade, a deficiência, entrar e você aceitar, e você saber que ela é uma pessoa como todo mundo e ela merece estar no lugar que você está também” (sic).

EST 8G - “Não adianta implantar cota, o colégio ter estrutura, mas a pessoa continuar se sentindo deslocada, sendo maltratada aqui, não faz sentido” (sic).

“Entrar e você aceitar” na escola e/ou na sociedade é uma das possibilidades de garantir espaço onde se congrega valores, respeito, princípios, construção do conhecimento, em que todos os alunos aprendem, com ou sem deficiência, porque a escola, assim como a sociedade precisam se conscientizar dos seus papéis, ajudando na luta pela inclusão de todos os alunos. Nesse sentido, fortalece o desejo de respeitar, valorizar as pessoas no ambiente de convivência, seja, na escola, na família e na sociedade, pois o “entrar e você aceitar” é sentir-se e se fazer parte do grupo de pertença, mostrando a todos e a todas que somos humanos e capazes de superar os obstáculos existentes na sociedade.

Não cabe apenas à escola a exclusiva tarefa de fazer acontecer a inclusão, mas sim à família, sociedade e comunidade civil. A instituição escolar não deve isentar-se dessa responsabilidade, mas precisa encontrar em outros atores sociais parcerias que são indispensáveis para o desenvolvimento e inserção desses alunos na escola, no mercado de trabalho, na vida social.

Por outro lado, na Dimensão Institucional, os estudantes com e sem deficiência entendem que a inclusão se baseia nas subcategorias Adequação do Ambiente Físico, Métodos e Recursos, Professores Capacitados e Políticas Públicas.

Em relação à subcategoria adequação do ambiente físico, foram elencadas algumas falas dos estudantes sem deficiência, denotando que a inclusão depende da estrutura física, conforme se observa nos relatos abaixo:

EST 6G – “Eu acho que, para uma escola ter uma inclusão ela é necessário ter uma estrutura para adequar essa inclusão, não é necessário só abrir uma brecha, tipo... não é nem brecha a palavra, abrir uma estrutura de inclusão e não ser adequada a ela (a pessoa com deficiência) porque muitos casos eu percebo na escola, na escola e na vida em geral, não conseguem se adequar totalmente a um tipo de inclusão, a cada tipo de inclusão de várias vertentes, aí eu acho que não é só inclusão é ser adequado aquela inclusão, entendeu? Ser estruturado para aquela inclusão, para acolher mais as pessoas, pra a pessoa vítima, vítima entre aspas, porque não é vítima, se sentir bem no local que está adequado, eu acho que é basicamente isso” (sic).

EST 4G - “Esse negócio de estruturas, porque você, tipo, tá dando um espaço para o pessoal deficiente entrar na escola aprender só que em alguns casos você, exemplo, você até aceita a entrada deles, mas você não tem uma rampa para o cadeirante, o cadeirante vai sentir uma dificuldade e muitas vezes se estiver sozinho não vai nem conseguir entrar, se só tiver a escada como único meio de acessar a escola. Então, eu acho importante, senão obrigatório, ter essas estruturas, a rampa, um banheiro especializado ou então a pia também, que no caso daqui, seria o que a gente tem, a gente tem a rampa, a gente tem um banheiro, a gente tem a pia. Eu acho isso bastante importante para pessoa se sentir mais aconchegada, inclusa no local” (sic).

A Lei n. 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, em seu artigo 1º anuncia as normas gerais e os critérios básicos para promover a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, orientando a eliminação dos obstáculos e barreiras existentes nas vias públicas, em edificações, no mobiliário urbano e na estrutura física de prédios escolares. Por esse ângulo, os estudantes sem deficiência ouvidos na pesquisa observaram que a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos deve ser garantida à pessoa com deficiência para que a escola seja considerada inclusiva (Brasil, 2000b).

Martins *et al.* (2016) anunciam que uma arquitetura que atenda às necessidades das pessoas com deficiência parte de uma perspectiva inclusiva que possibilita a todos os sujeitos viverem de forma igualitária com independência, promovendo na sociedade uma redefinição de conceitos, atitudes e projetos.

Em relação à subcategoria métodos e recursos, os depoimentos dos estudantes sem deficiência sobre a inclusão coadunam nas seguintes falas:

EST 5G – “(...) a maioria aqui creio eu que deve ter em algum momento estudado em escola pública, e não tem esse atendimento, por exemplo, na escola que eu estudava tinha uma menina que ela era cadeirante e ela tinha uns lapsos, tipo, a mente dela parava por uns minutos, entendeu? Ela ficava assim olhando, mas ela não entendia o que estava acontecendo e não tinha um, tipo, um acompanhante, para ir dizendo a ela o que estava acontecendo,

não tinha isso. Então o que minha professora começou a fazer, ela começou a gravar as aulas para ela poder ter acesso depois, em algum momento ela depois escutava” (sic).

EST 10G – “É aquela velha frase, não é ele (aluno com deficiência) que tem que se adaptar à escola, a escola que tem que se adaptar a ele” (sic).

Nos depoimentos dos estudantes sem deficiência, reconhece-se a individualidade do sujeito com deficiência, enfatizando-se o uso ou a necessidade de metodologia diversificada e diferenciada. Essa assertiva coaduna com o que anunciam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, cujo texto de Lei assume que cabe às escolas organizar-se para ofertar às pessoas com necessidades educacionais especiais, um atendimento que assegure as condições para que usufruam de educação de qualidade (Brasil, 2001).

Por meio dessas Diretrizes, a Educação Especial passou a ser considerada como modalidade educacional, devendo, portanto, ter o objetivo de apoiar, complementar e suplementar a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais baseada nos princípios da escola inclusiva.

No âmbito da Educação Especial, a LDB/1996, no Art. 58º, alínea 2º, assume que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou por meio de serviços especializados, em função das condições específicas dos alunos. Logo, a educação especial torna-se responsabilidade do Estado, diminuindo-se com as práticas filantrópicas/religiosas de outrora. Os avanços da LDB/1996 foram significativos, pois no Art. 59º se garante aos educandos com necessidades educacionais especiais: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

O Projeto Político Pedagógico do IFRN assume uma prática pedagógica que se institui como inclusiva, baseando-se na contextualização, diversidade, multiculturalidade e na indissolubilidade da educação escolar com o mundo do trabalho. No contexto do IFRN, o NAPNE tem como objetivos basilares,

“VI. Potencializar o processo ensino e aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição;
VIII. Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar” (IFRN, 2016).

Nessa aceção, a Lei n. 13.146/2015 define algumas propostas necessárias para garantir o acesso ao sistema de ensino, como transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior, por meio de atendimento educacional especializado com a função de identificar, elaborar e

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais com vistas a garantir a inclusão escolar.

Sobre a subcategoria Professores Capacitados, o relato do estudante EST 10G elucida que “a escola tem que se adaptar a ele”, sendo assim, os professores têm que atender, no processo de ensino e aprendizagem, às especificidades deste.

Em se tratando das pessoas com deficiência, a formação docente não atende às exigências da clientela, pois apesar dos currículos das universidades estarem cheios de palavras que versam sobre a importância da inclusão e da diversidade, na prática se formam professores sem a mínima preparação para atuar em salas de aulas que possuam alunos com deficiência.

Em se tratando dos professores que lecionam para os alunos ouvidos na pesquisa, estes reconhecem que:

PROF 2 – “Eu acho assim, desafiador, tendo em vista que a gente nunca tá preparado, né? E é uma infinidade de situações que a gente pode se deparar e que a gente não está preparada de fato, a escola também tem que analisar caso a caso como é que vai proceder, de que forma pode realmente fazer uma inclusão. Esse termo inclusão na prática ele é mais difícil de ser efetivado. (...) Se adaptando a partir da vivência, né?” (sic).

PROF 3 – “Isso, até porque é um desafio diário, a gente até se preparou nas reuniões pedagógicas antes dos alunos entrarem, mas a gente foi vendo cada dia surgindo uma coisa nova que a gente tinha que ir resolvendo aos poucos” (sic).

PROF 4 – “Pegando um gancho né, dando sequência, eu acho que a grande complexidade tá nas peculiaridades de cada um, porque as necessidades especiais elas são múltiplas, elas são diversas, né? Têm características bem específicas, então na perspectiva de quem tem a necessidade é fundamental de que essa pessoa seja acolhida, né? De forma igualitária digamos assim, tem que haver a equidade, ou seja, a gente não pode tratar de uma forma diferente como um coitado, alguém que não tem condições, não. Apenas, a pessoa não tem determinadas habilidades que outra pessoa tem, ou determinadas capacidades que outra pessoa tem, mas ela consegue desenvolver através de adaptações, de estratégias, de instrumentos, maneiras de poder, digamos assim, participar daquele convívio, daquele contexto, interagir e tal. Então assim, a inclusão ela é fundamental na perspectiva de quem, do jovem, do aluno, em fim... que antes, a um tempo atrás, ficava em casa, muitos pais não tinham conhecimento ou às vezes não queriam admitir que a criança, né? Ela precisava se inserir nesse processo e deixavam em casa então, não interagem. (...). Então é muito difícil o professor se apropriar das peculiaridades de todas essas situações específicas e saber como lidar com elas, uma vez que, a gente tem esse conflito, a necessidade incluir, mas ao mesmo tempo uma falta de qualificação, uma falta de informação, uma falta de capacitação, então gera esse conflito. Então, a gente está em um processo de transição, que é importante, mas ainda vai ter uma caminhada até que as coisas possam chegar em um nível, digamos assim, mínimo, em que essas pessoas que precisam se inserir sejam acolhidas de uma forma que tenham condições se adaptar, de aprender, de participar, igual a qualquer outro aluno” (sic).

Nesse contexto, embora existam diversas legislações e publicações oficiais estabelecendo e evidenciando a importância e a necessidade de incluir estudantes com deficiência nas escolas de educação básica, os cursos de formação de professores no Brasil continuam na contramão da legislação, desconsiderando os alunos com deficiência e o seu direito social e civil de se matricular e permanecer na escola.

É relevante destacar que a pessoa com deficiência passou a concorrer oficialmente nos concursos, para entrar como estudantes, por meio das cotas. No entanto, os institutos federais já assumem a inclusão há muito tempo, havendo inclusive núcleos de inclusão. A questão perpassa, então, pela formação docente, sendo fundamental para o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa debater a formação docente, isso é algo que está intrínseco ao processo de inclusão das pessoas com deficiência nas instituições escolares. Portanto, enfatiza-se, nas falas dos professores ouvidos na pesquisa, as implicações da ausência da formação docente para incluir os sujeitos, público alvo da Educação Especial na educação profissional.

Na subcategoria Políticas Públicas, foram incluídos os relatos dos estudantes com deficiência. Por políticas públicas se entendem que são ações sociais coletivas que se referem à garantia de direitos perante a sociedade para grupos adversos, inclusive pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, envolvendo compromissos e tomadas de decisões para determinadas finalidades em busca de uma melhor qualidade de vida assegurando seus direitos constitucionais. Nessa acepção, verbalizaram:

EST1I – “inclusão? para mim não deveria nem existir a exclusão, porque se tem a inclusão é porque antes teve a exclusão. Então... é uma forma de combater a exclusão. É necessária essa inclusão social do deficiente ou geral, é necessário, seja pessoa deficiente ou com qualquer outro problema ela passa ser uma pessoa normal sei lá porque uma pessoa normal para mim não existe é um padrão, seria para ela não ser excluída” (sic).

EST2I – “Colocar aquele que tem, como é que eu posso dizer, alguma deficiência, tentar igualar ele às pessoas normais, entre aspas, acha que é isso” (sic).

EST3I: “Eu acho que a coisa que aconteceu comigo, por exemplo, eu tinha, eu... quando vou fazer a inscrição tinha lá as cotas, por exemplo, deficiente, aí coloca, tipo, já dá uma ajuda, já dá um alívio, porque você não vai concorrer, por exemplo, com as pessoas que não têm deficiência, essas coisas. Pra mim é isso” (sic).

Os estudantes com deficiência verbalizaram a importância da instituição das cotas para a pessoa com deficiência, as quais se instituem como direito conquistado por meio de uma Política de Educação. O processo de universalização da educação é algo que vem se delineando no Brasil e que historicamente determinados segmentos de pessoas foram excluídos de acessar o mesmo espaço nas instituições de ensino, a exemplo das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é um processo contemporâneo em construção no Brasil, embasando-se na elaboração de políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ganhando espaço significativo nos debates acerca de uma educação de qualidade para todos.

4.1.5 Um caminho para a inclusão na visão dos estudantes sem deficiência

Partindo das respostas dos alunos sem deficiência na conversa no grupo focal sobre como eles favorecem a inclusão do estudante com deficiência, pode-se constatar a construção das seguintes categorias por meio das falas (cf. quadro 8).

Quadro 8 - Compreensão dos estudantes sem deficiência para incluir os estudantes com deficiência

Subcategorias de Análise	Estudantes sem Deficiência (Grupo Focal)	Nº
Dimensão Social		
Atitudes (ações embasadas em valores e crenças)	EST1G; EST4G; EST5G; EST7G; EST10G	05
Relacionamento interpessoal (relação na escola com colegas, envolve amizade, brincadeiras)	EST1G; EST4G; EST5G	03
Dimensão Institucional		
Atividades esportivas	EST 5G, EST 7G	02
Atividades artísticas (dança, teatro, música)	EST3G; EST4G; EST10G	03
Atividades acadêmicas (trabalhos, seminários)	EST 1G, EST 7G, EST 10G	03

Fonte: Quadro construído a partir das falas dos alunos – Conferir Apêndice K.

Analisando o quadro 8, as categorias foram divididas nas Dimensão social e Dimensão Institucional.

Na Dimensão social se identificou que os estudantes sem deficiência incluem e percebem a inclusão por meio da escola a partir das subcategorias Atitudes e Relacionamento Interpessoal. As atitudes se concretizam baseadas em valores e crenças sobre a inclusão da pessoa com deficiência. O relacionamento interpessoal se fundamenta na relação com os colegas, na amizade, nas brincadeiras, nas conversas, dentre outros.

Alertamos, ainda, que uma subcategoria não exclui a outra, pois as expressões sobre a inclusão se relacionam entre si, tendo em vista que a relação entre os estudantes pode estar representada tanto

por meio do relacionamento interpessoal (amizade), e, ao mesmo tempo estar representada a partir do convívio nas atividades esportivas, como jogos.

Seguem as informações dos estudantes sem deficiência sobre como incluem o estudante com deficiência:

EST 1G – “Na nossa sala, a gente sempre tem a maior dificuldade eu acho que é com DFI e DII, eles têm deficiência na parte da voz né? Quando é trabalho, quando chega a parte de DII, o povo fica fala, fala, fala, sei lá, a gente torce para que ele termine a fala dele (os colegas ficam na torcida para que ele consiga realizar a atividade), eu acho que a maior dificuldade quando a gente pega um trabalho é meio que, tentar adaptar o conteúdo que ele vai apresentar pra fala dele, eu acho que a gente tem essa dificuldade, isso é em questão, no caso de quem tem deficiência na voz” (sic).

EST 7G – “O ano passado, a professora de Inglês passou um trabalho que era para gravar um vídeo, aí ele não entrou em nenhum grupo, aí ele não queria fazer. Aí meu grupo era todo mundo de Cruzeta, aí eu peguei e fui chamar ele, fiz ele ir para Cruzeta, aproveitei que ele ia jogar no Seridozão⁶ só para ele ir fazer o trabalho com a gente, aí ele fez o trabalho com a gente. E por exemplo, DFIII, no início, todo mundo se preocupava porque tinha a questão da bolsa, porque a mãe dela vinha, aí sempre alguém vinha buscar a bolsa, aí geralmente era o colega (cita nome) que vinha, é tanto que eles ficaram superamigos agora” (sic).

Nas atitudes que envolvem os estudantes com e sem deficiência foram citadas as ações de acolhimento; chamar para conversar quando está mais isolado; adaptação do conteúdo de trabalho para que os alunos com DII e DFI consigam desenvolver bem as atividades orientadas pelos professores. Foram mencionados, ainda, a inclusão por meio dos sentimentos de alteridade, solidariedade e colaboração que são vivenciadas nas atividades de lazer que se relacionam à música, ao esporte e à arte.

Discutindo sobre as atitudes para com estudantes com deficiência, conforme se observou neste trabalho *in loco*, Marques, Castro e Silva (2001) as dividiram em cinco períodos distintos: o período da separação, caracterizado por atitudes tanto maldosas, quanto supersticiosas; o período da proteção, que abrigou a pessoa com deficiência em asilos e hospitais; o período da emancipação, que compreendeu ser essencial criar escolas especiais para atender a cada deficiência em regime de internato; o período da integração, que conferiu à pessoa com deficiência as mesmas condições de realizar e aprender junto com o outro e, por último, o período da inclusão, fundamentado em representações sociais que possibilitam a aproximação e o conhecimento das especificidades que existem entre as pessoas com deficiência, oportunizando a criação de ações tanto positivas, quanto negativas em prol destes indivíduos (Marques, Castro, & Silva, 2001).

⁶ Seridozão: Trata-se de um evento esportivo de futsal e vôlei criado em Caicó/RN, realizado na região do Seridó do Estado do Rio Grande do Norte, onde participam municípios. Fonte: Autoria da Pesquisadora.

Nas falas dos estudantes sem deficiência sobre a inclusão do aluno com deficiência foi possível entender que não existem atitudes de discriminação para com este, pois são amigos, procuram se ajudar mutuamente no desenvolvimento das tarefas e atividades educacionais. Pode-se pressupor que existe uma naturalidade nesse convívio e que o estudante sem deficiência, reconhecendo as especificidades da pessoa com deficiência, adapta as formas de inclui-lo no ambiente escolar.

A subcategoria Relacionamento Interpessoal foi abordada nas falas dos estudantes sem deficiência EST1G, EST4G, que afirmam:

EST 1G – “inclusive DII, virou um dos meus melhores amigos, assim, a gente toda hora está trocando brincadeira e tal, rindo assim das coisas. Em relação à escola, E aí? A atividade? Que atividade? A gente começa a rir. Conversa direto também pelo WhatsApp a gente se fala. Eu acho mais do que necessário que eles se sintam bem, que eles são pessoas como a gente e que merecem ter amigos e estudar” (sic).

EST4G – “No início, como já foi dito DFI, ele era muito fechado, ele não conversava muito, aí eu cheguei, conversei com ele assim, ficamos amigos eu considero ele hoje em dia como um dos meus melhores amigos e ele começou, se abriu e ele começou a dançar, até demais, e realmente eu acho que ele tá bem melhor, ele evolui demais, ele se sente... na minha opinião, acho que ele se sente em casa, posso dizer, não sente mais aquilo que ele sentia o ano passado” (sic).

Dentro do processo de inclusão escolar cabe destacar o papel dos colegas de sala de aula para consolidar o direito à educação para todos os cidadãos, compreendendo que esse espaço deve conter as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas de todos os sujeitos. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço que proporcione interação entre os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem para que possam, juntos, desenvolver suas habilidades sem qualquer discriminação.

A esse respeito, Mantoan (2008, p. 29) salienta que não se pode negar que a idealização das escolas para um único tipo de aluno, cujo ensino é decorrente “[...] de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, [...] produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes”. Nesse contexto educacional excludente, os grupos denominados de minoria passaram a questionar o seu papel e o papel do Estado frente ao combate às desigualdades e à valorização da diferença.

A partir de um olhar geral nos depoimentos dos estudantes sem deficiência em torno da inclusão da pessoa com deficiência, seus colegas de sala, é inquestionável que os estudantes assumem e interiorizam o discurso da igualdade de direitos, contribuindo para reverter o quadro da exclusão na escola. E é nesse espaço de inclusão que podemos adentrar na questão da escola de educação profissional como aporte teórico-prático para o reconhecimento e valorização das culturas e diversidades visando à construção de uma escola inclusiva.

A escola ainda é tida como um sonho a ser alcançado para a pessoa com deficiência, entretanto, esse sonho vez por outra acaba esbarrando com uma realidade cruel vivenciada no chão escolar, que é a (re) produção das desigualdades e negação de direitos. Mas, o que se observa nas falas dos estudantes é um caminho inclusivo, sem segregação e, tampouco, discriminação, havendo uma valorização do outro como um ser que é diferente e que precisa transpor as diversidades para permanecer na escola. A luta por uma escola inclusiva compreende a inserção dos diversos grupos sociais marginalizados e secundarizados do sistema educacional, de modo que essa diversidade não mais parta da igualdade, mas das diferenças, demandando, por sua vez, a equidade.

No que se relaciona à Dimensão Institucional, as subcategorias foram divididas em Atividades Esportivas; Artísticas e Acadêmicas. Sobre as Atividades Esportivas, os estudantes relataram que:

EST 5G – “Eu acho que a vez que ele (DAI) mais falou foi agora nos jogos internos. (...): ele se envolveu bastante, ele tinha que conversar com a gente sobre os jogos, qual era os horários e tal. (...) sim DVI também, verdade, foram os dois. E tipo assim, como a gente ia e torcia, principalmente DVI, e ele via a gente torcendo por ele... os jogos internos foram muito bons nesse sentido” (sic).

EST 7G – “Ele foi até técnico do time da gente de vôlei, DVI” (sic).

Em relação à subcategoria Atividades Artísticas, os estudantes sem deficiência deram o seguinte depoimento:

EST 3G – “O que eu mais gosto de fazer com DFI é dançar, porque oh menino que dança bem” (sic).

EST 4G – “No início, como já foi dito DFI, ele era muito fechado, ele não conversava muito, aí eu cheguei, conversei com ele assim, ficamos amigos eu considero ele hoje em dia como um dos meus melhores amigos e ele começou, se abriu e ele começou a dançar, até demais, e realmente eu acho que ele tá bem melhor, ele evolui demais, ele se sente... na minha opinião, acho que ele se sente em casa, posso dizer, não sente mais aquilo que ele sentia o ano passado” (sic).

EST 10G – “Eu acho que DAI realmente em nossa sala ele é muito tímido, ele não fala com muita gente. (...) Com DAI também é quase o mesmo negócio, apresentação de trabalho, que tem que adaptar o que é que ele vai falar para ele poder conseguir apresentar porque ele também tem a timidez aí ele não gosta de falar muito. (...)ele sempre participa das atividades, nós vamos lá, chamamos ele para formar o grupo, eu acho que é só essa parte com DAI, é só um pouco de interação com a turma que ele não tem muita, ele fica lá na dele aí se nós não formos e a gente não for lá falar com ele (...) ele fica lá na dele. E o que a gente mais gosta de fazer com ele é dançar, porque ele dança até demais” (sic).

No relato dos estudantes são reveladas suas intervenções junto aos colegas com deficiência. Observam-se os espaços de aprendizagem como *lôcus* legítimo para todos os estudantes com e sem deficiência, sendo ressaltado um discurso integrador, sem rejeição à pessoa com deficiência. Existe um

querer bem entre os estudantes, uma torcida para que a isonomia seja conquistada em todas as atividades vivenciadas no seio da escola.

Acerca da subcategoria Atividades Acadêmicas foi dado a seguinte informação:

EST 1G – “Na nossa sala, a gente sempre tem a maior dificuldade eu acho que é com DFI e DII, eles têm deficiência na parte da voz né? Quando é trabalho, quando chega a parte de DII, o povo fica fala, fala, fala, sei lá, a gente torce para que ele termine a fala dele (os colegas ficam na torcida para que ele consiga realizar a atividade), eu acho que a maior dificuldade quando a gente pega um trabalho é meio que, tentar adaptar o conteúdo que ele vai apresentar pra fala dele, eu acho que a gente tem essa dificuldade, isso é em questão, no caso de quem tem deficiência na voz” (sic).

Ao elencar as atividades (artísticas, acadêmicas e esportivas), as quais são mediadas pelos professores, os estudantes demonstram que existe uma preocupação por parte destes com sua aprendizagem, pois são disponíveis para atendê-los. Logo, torna-se imprescindível que o professor saiba reconhecer as características desse aluno para refletir acerca de como o ensino poderá se ajustar às suas capacidades. Então, deve optar pela escolha de atividades e conteúdos mais adequados ao desenvolvimento de suas capacidades, levando em consideração seu nível de aprendizagem.

Torna-se claro que os professores reconhecem que o uso de estratégias diferenciadas conforme as necessidades específicas dos estudantes poderão viabilizar a aprendizagem destes. Contudo, é preciso que o professor compreenda que o estudante com necessidades educacionais especiais necessita de adequação das metodologias de ensino para que seja possível a aprendizagem.

No entanto, precisamos compreender que não existe uma formação sistemática em nível superior que prepare todos os profissionais em educação para lecionar para alunos com deficiência no ensino fundamental, tampouco na educação profissional. Essa é, pois, uma carência desses profissionais que precisam se qualificar para lecionar nos cursos técnicos.

Então, para construirmos o conhecimento nas diversas áreas de ensino faz-se necessário o reconhecimento da diversidade que envolve as diferentes formas de aprender, respeitando o processo no qual se deu e também o modo como o educando construiu suas significações.

Corroborando essas afirmações dos estudantes, os professores relatam que:

PROF 6 – “(...) em Inglês também, claro que dentro das limitações deles, inclusive alguns deles são muito tímidos, e eu sempre passo seminário, eles têm que falar. Então, nesse momento eu acho que até eles se surpreendem como eles conseguem falar” (sic).

PROF 5 – “Eu acho assim, a aprendizagem deles, em alguns, é um pouco diferente, mas a gente tenta fazer com que eles evoluam, não fiquem só com aquele conhecimento que eles chegaram até aqui. Então, eles tentam crescer e muitas vezes se desenvolver de uma forma geral, não só a questão intelectual, mas do lado humano, ou... eu acho que essas atividades, como essas integrações, como a questão das peças, das atividades físicas, eu acho que contribui muito, por exemplo, no dia a dia da sala de aula a gente não tem tanto espaço para trabalhar da forma

como eles têm (os professores das disciplinas de Artes e Educação Física), porque a questão de artes que vai envolver essa questão de peça, de música, ou a questão de educação física, as atividades esportivas que integra muito. Tem as limitações como os alunos ditos normais também tem, mas assim, eu acho que eles estão conseguindo mostrar que eles têm condições, cada um é um caso a parte que você tem que analisar” (sic).

As falas denotam uma similaridade entre os pensamentos dos estudantes e docentes sobre a inclusão, possuindo uma visão coerente acerca do processo inclusivo escolar, o qual envolve tanto fatores institucionais, quanto sociais, intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem. No caso do ambiente do IFRN *Campus* Caicó, o acompanhamento dos docentes para com a pessoa com deficiência se torna primordial e determinante para que este queira continuar na escola, gerando autoconfiança e encorajamento.

4.1.6 Interação entre os colegas de turma: fala dos estudantes com deficiência

Quando questionados sobre a convivência e a relação com os colegas de turma, os estudantes com deficiência apresentaram as seguintes respostas que foram sintetizadas no quadro 9.

Quadro 9 - Relação e convivência entre os colegas de turma na fala dos estudantes com deficiência

Descrição	Categorias	Estudantes com deficiência (Entrevista individual semiestruturada)
Relação e convivência entre os colegas de turma na fala dos estudantes com deficiência.	Respeito	EST11; EST51; EST31
	Interação	EST11; EST31; EST41; EST51.
	Socialização	EST21;
	Atitude	EST31; EST11
	Dificuldade de socialização	EST21

Fonte: Quadro construído a partir das falas dos alunos – Conferir Apêndice L.

Na composição do quadro acima, observa-se que na categoria “Respeito” 03 (três) estudantes confirmam que existe valorização do indivíduo no ambiente escolar. Em se tratando da segunda categoria “Interação”, 04 (quatro) alunos apontam para várias ideias tais como amizade, acolhimento e bem marcante a interação entre eles, fortalecendo, assim, o pensamento inclusivo. No aspecto da “Socialização”, percebem-se dois pontos de vista diferentes do mesmo sujeito, pois no contexto de suas respostas o EST21 se contradiz na relação e convivência com os colegas, ao afirmar que se socializa no

aspecto esportivo e apresenta dificuldade em interagir com os colegas se isolando nas atividades grupais de sala de aula. Dando continuidade à compreensão do quadro 9, nota-se a presença de 02 (dois) estudantes se enquadrando na categoria “Atitude” ao dizer nas suas falas a presença da concretização de uma interação ou de um propósito baseadas em valores e crenças, princípios essenciais numa tomada de decisão para a inclusão, ao chamá-los para dialogarem quando se sentem tristes ou isolados por vergonha.

Os professores reafirmam os relatos dos estudantes no tocante ao relacionamento e à convivência com os colegas das turmas quando afirmam que existe respeito mútuo entre eles, companheirismo, boa relação, entrosamento, receptividade e aceitação. Nesse sentido, pode-se ilustrar as falas de 02 (dois) docentes endossando as falas dos estudantes:

PROF1: “(...) eu acho que pelo menos... o que a gente tem acompanhado é como se não tivesse nenhuma diferença ou melhor é como se todos tivessem as suas diferenças, mas nesse processo eles se respeitassem mutuamente sem colocar nenhuma delas em destaque, relação realmente bem saudável mesmo de companheirismo, assim sem distinção mesmo entre eles de uma forma geral” (sic).

PROF6: “Eles têm um bom relacionamento. (...) Tem as brigas, normal, mas eles sempre entram em acordo, eles são bem entrosados, as duas turmas. (...) Essas duas turmas são bem receptivas” (sic).

A instituição escola é concebida como um grupo social, local de socialização entre os indivíduos, os quais são influenciados por atitudes, comportamentos e ações dos membros que a compõem, partilhando entre si conhecimentos, desejos, sonhos, angústias e necessidades, haja vista que no ambiente existe a influência na maneira de agir e pensar uns dos outros.

Nesse ensejo, o olhar da educação inclusiva é importante para construir respeito e apoio mútuo entre os estudantes. Afirma-se que todo o processo de educação implica na construção do sujeito, por meio de experiências com o outro em diversos lugares.

4.2 As representações sociais dos estudantes acerca da inclusão no IFRN/ *Campus Caicó*

Moscovici (2013) assevera que todas as interações humanas se embasam em representações. Nesse sentido, compreender como os indivíduos representam o conhecimento é o objetivo da teoria das representações sociais. Tais representações estão significadas por meio da prática de atos baseados em ideias e valores que são responsáveis tanto por perpetuar a realidade, quanto por alterá-la.

As representações servem para explicar a realidade, sendo elaboradas de forma coletiva e baseando-se no senso comum, tendo como cerne as interações objeto-sujeito, podendo ser definidas

como um conhecimento prático que é compartilhado pelas pessoas. Ao compartilhar o conhecimento sobre diversos temas, os indivíduos dividem representações sobre determinados assuntos, contribuindo para criar representações mútuas (Jodelet, 2001). É válido lembrar que os sujeitos não estão isolados, mas atuam como atores sociais afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, pertencendo a uma determinada cultura ou grupo social (Jodelet, 2001).

Por esse ângulo, as representações sociais demonstram como os indivíduos percebem a realidade à sua volta. No caso dos estudantes com e sem deficiência ouvidos na pesquisa, suas representações denotam como compreendem a inclusão no seio de uma escola de educação profissional. Embora o sistema de ensino se encontre marcado pela lógica da homogeneização e da uniformização de padrões, diante da heterogeneidade existente no espaço escolar, a realidade mostra que as representações sociais sobre a inclusão desconsideram esse padrão hegemônico, reconhecendo a diversidade entre os indivíduos.

Considerando que as representações sociais representam o pensamento oralizado que é construído de forma coletiva, embasado no senso comum como resultado das interações na sociedade e/ou no interior de um grupo de pertença, as representações dos estudantes com e sem deficiência sobre a inclusão orientam suas condutas, relacionando-se com a comunicação entre os mesmos.

As representações sociais foram identificadas a partir dos enunciados citados mais emergentes, ou seja, respeitando-se os temas que se repetiram nas falas dos estudantes. Esses temas foram recortados do texto original e organizados em categorias. Baseado nessa referência, apresentam-se as representações sociais como resultado das análises dos dados.

4.2.1. As representações sociais dos estudantes sem deficiência sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no IFRN/Campus Caicó

As representações sociais identificadas foram divididas em dimensões social e institucional, sendo a dimensão social fundamentada nas seguintes palavras-chave: relacionamento interpessoal e atitudes. A dimensão institucional foi representada pelas palavras-chave: acessibilidade e recursos/métodos adaptados (cf. figura 1).

Figura 1- Síntese das representações sociais



Fonte: pesquisa da autora (2019)

A dimensão de ordem social diz respeito às representações sociais que os estudantes sem deficiência têm sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola profissional. Essa dinâmica social acontece no interior desse grupo de pertença, estudantes adolescentes que encontram sentidos nesse relacionamento e interação carregada de interesses e pontos de vista que se afinam.

A relação e as atitudes fazem parte de uma conduta social, vivenciada no seio da escola, em um movimento dialético de reconhecimento da diferença como algo positivo que contribui para uma ajuda mútua entre todos os estudantes. Essa percepção do grupo influencia no comportamento real dos indivíduos.

A inclusão se relaciona ao respeito, à valorização do colega no seio social e educacional, garantindo o direito à educação sem distinção ou diferenças individuais. Corroborando a Declaração de Salamanca (1994), a educação será capaz de conscientizar a sociedade acerca das diferenças, ensinando aos indivíduos a conviverem com a diversidade, lutando contra a exclusão.

Os estudantes sem deficiência compartilham uma definição precisa, criteriosa e consensual em relação à inclusão da pessoa com deficiência, destacando o relacionamento interpessoal pautado em atitudes consensuais de respeito à diferença. A diferença é apontada diante das falas que reconhecem as necessidades de alguns colegas, como por exemplo, a cadeirante que necessitava de apoio de um

cuidador, o estudante com deficiência auditiva que senta na frente para poder escutar melhor, o outro com baixa visão que é tímido e precisa ser incluído, mas em nenhum momento são taxados como incapazes de fazer as mesmas atividades que os demais.

Assim, existe uma associação direta entre as ideias de aceitação da deficiência e atitudes para com esta, que mesmo levando em consideração as especificidades de cada pessoa com deficiência, não limita a interação que existe entre ambos. No mesmo olhar, a deficiência não é concebida como um estado de ser ou como uma falha que impede de que exista um relacionamento entre os estudantes.

Na construção da representação social em questão, existe uma mistura entre o eu e o nós presente no ambiente escolar, não havendo distâncias entre aqueles considerados com e sem deficiência.

Em relação à dimensão de ordem institucional, as representações sociais sobre a inclusão estão presentes nas falas dos estudantes sem deficiência da escola profissional, quando estes afirmam que a acessibilidade e os recursos/métodos adaptados são prioridades para este grupo.

Portanto, a acessibilidade é um instrumento de inclusão para a pessoa com deficiência podendo ter sido resultado da observação, por parte dos estudantes, das Leis e normas que amparam a pessoa com deficiência, o que é comumente divulgado pela mídia e pessoas na sociedade em geral.

Nesse aspeto, a acessibilidade se instituiu como pressuposto da educação inclusiva previsto na Organização Acadêmico-pedagógica do IFRN. Outrossim, conforme discutido neste trabalho, a Lei n. 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.296/2004, prevê a acessibilidade nos prédios escolares (Brasil, 2004b).

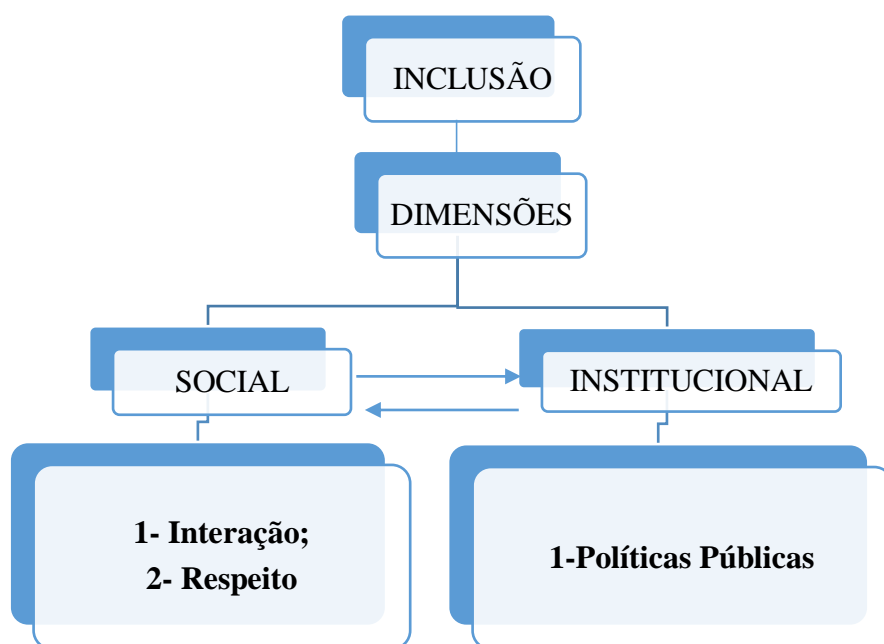
No tocante à representação social, recursos/métodos adaptados, os estudantes sem deficiência trouxeram em suas afirmações mediante suas experiências que a instituição deve estar preparada para receber os alunos, no que se refere à metodologia de ensino, a presença de cuidador para aqueles que necessitam dependendo de sua condição, bem como recursos de modo abrangentes que possibilitem oferecer condições de inclui-los na escola com qualidade e eficiência.

Tais representações podem ter sido produzidas, também, pelos grupos de que estes estudantes participam, pois são de origem subjetiva. Em algum momento da vida destes estudantes houve o diálogo, que ajudou a interpretar como a inclusão acontece. O que os estudantes verbalizaram em seus depoimentos foi uma ressignificação comum a todos, embasado em uma representação já construída, tanto no âmbito pessoal, quanto social. Suas experiências de vida ajudaram a construir as representações, que em um primeiro momento são individuais e, em outro, são apreendidas por meio da cultura e da sociedade na qual está inserido.

4.2.2. As representações dos estudantes com deficiência acerca da inclusão no IFRN/Campus Caicó

No que diz respeito às representações dos estudantes com deficiência sobre a inclusão, também se buscou classificar as representações sociais identificadas em dimensões social e institucional, sendo a dimensão social fundamentada nas seguintes palavras-chave: interação e respeito. A dimensão institucional foi representada pela palavra-chave políticas públicas que contempla as questões de acessibilidade, direitos e equidade (cf. figura 2).

Figura 2 - Síntese das representações sociais



Fonte: pesquisa da autora (2019)

Na dimensão social se apresentam as palavras interação e respeito. Nesse sentido, existe uma relação de pertencimento entre os estudantes com e sem deficiência no que se refere à percepção de que existe entre ambos, um relacionamento interpessoal, como o respeito. Nesse sentido, Sousa (2015, p. 31) analisa que “o deficiente organiza e prepara seu espaço, seu esquema corporal, sua consciência de si pela via do outro, daquele com quem se relaciona”.

Existe, portanto, uma identificação com o seu semelhante que se processa por meio do olhar do outro, ou seja, o olhar da pessoa sem deficiência para com o estudante com deficiência.

O olhar do colega sem deficiência não vê a pessoa com deficiência como alguém que é diferente, e, como tal, deve ser excluída, mas o contrário, havendo um comportamento inclusivo tanto individual,

quanto em grupo. Se o olhar do outro é de admiração, vivida diariamente por meio de gestos, palavras e atitudes, existe uma aceitação da diferença.

A convivência alegre e descontraída, a amizade, a empatia e a aceitação foram bastante enunciados entre os estudantes com deficiência, o que corresponde à representação social de Interação. Observa-se o quanto o grupo pode ter um potencial emocional que repercutirá sobre o relacionamento entre os estudantes com e sem deficiência.

O acolhimento entre os estudantes demonstra que existe, entre estes, uma prática educacional inclusiva, pautada em um ambiente inclusivo em que partilham ideias, sonhos, pensamentos e valores comuns aos colegas de mesma idade, pois ambos se encontram na fase da adolescência. Corroborando essas afirmações dos estudantes, os professores relatam que:

PROF 6 – “Eles têm um bom relacionamento. (...). Tem as brigas, normal, mas eles sempre entram em acordo, eles são bem entrosados, as duas turmas. (...). Essas duas turmas são bem recetivas” (sic).

PROF 5 – “é, muito entrosados. Você não vê assim, eles dizerem... Ah! Porque fulaninho é assim, ele vai ficar de lado, não. Tem um entrosamento muito bom” (sic).

Nos depoimentos acima se enaltecem os valores e crenças ancorados no convívio social. Os aspectos positivos desse relacionamento social devem ser considerados na busca do alcance do bom desenvolvimento do aluno, não deixando de lado a real percepção de entraves e desafios a serem superados no limiar de tais enlaces relacionais. Nesse aspecto, o trabalho de envolvimento mútuo, de carinho, afeto e amizade contribuiu para promover a corresponsabilidade em relação à inclusão da pessoa com deficiência.

Desse modo, coerentemente com o exposto anteriormente, assume-se a inter-relação concreta entre teoria e prática, proporcionando uma articulação entre o conhecimento do senso-comum e o conhecimento científico, através de um movimento dialógico, não esquecendo que dentre os fins da educação está a estimulação de comportamentos, desenvolvimento de valores, atitudes, além de conhecimentos.

Na dimensão institucional, os depoimentos dos estudantes com deficiência apontam para sua compreensão em relação às políticas públicas no que se referem aos direitos, acessibilidade e equidade. Essas representações podem estar baseadas na prática histórica construída a partir da conquista de direitos em documentos históricos, legais e políticos. Nesse aspecto, existe uma institucionalização da representação dos direitos para a pessoa com deficiência.

Estes estudantes reconhecem que há uma diferença entre eles que é acobertada pela natureza da diversidade e, que é, portanto, não considerada anormal, mas que tem significatividade do ponto de vista dos direitos. O próprio contato com a deficiência gera consciência acerca de seus direitos.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre as políticas públicas que dão suporte à implantação de direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais ao proporcionar atendimento adequado para melhor inseri-las na sociedade. Nesse sentido, percebe-se que a visão dos estudantes com deficiência sobre inclusão está na representação social de ordem institucional apoiadas nas políticas públicas, traduzidas por meio da acessibilidade, direitos e equidade.

O fato de a maioria dos alunos reconhecerem a acessibilidade, os direitos e a equidade perante o *lôcus* institucional demonstram credibilidade na educação inclusiva que se assume no IFRN, principalmente quando se considera que inclusão representa também respeito à diversidade.

Na medida do possível, o IFRN/*Campus* Caicó procura fazer o que a LDB/1996 instituiu, ou seja, garantir aos educandos com deficiência o emprego de currículos, métodos e técnicas adaptadas, procurando dar acesso a benefícios de programas sociais. Existe a consciência de que incluir é ir além do que determina a lei, implicando em uma mudança de concepções e prática dos que estão envolvidos no chão da escola.

Assim, as representações sociais construídas pelos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios, refletem em suas falas um suposto entendimento do que seja inclusão, ao estabelecerem as relações sociais e culturais de cada sujeito, colaborando na sua ressignificação, conferindo um valor funcional na compreensão do eu e dos outros, tanto na perspectiva de reelaboração do pensamento, possibilitando a mudança, como também abonando a prevalência de marcos do pensamento, conhecimentos antigos arraigados e que servem como guia para ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como temática a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional, especificamente no IFRN/ *Campus* Caicó. O norte da pesquisa incidiu sobre as representações sociais da pessoa com e sem deficiência sobre a inclusão. O público alvo da pesquisa se constituiu pelos estudantes que cursam, atualmente, o 2º ano do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, por serem as turmas que primeiro receberam alunos com deficiência por intermédio da Lei de Cotas.

O objetivo proposto foi analisar sociologicamente as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional. Dentre os objetivos específicos se buscou definir representação social, identificar os aspetos históricos e legais da inclusão de alunos com deficiência em Portugal e no Brasil e identificar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão na educação profissional, considerando a influência e os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As representações sociais elegem uma rede de sentidos e significados que podem ser elencados por meio de imagens, formas de pensar, agir, valorar e crer, além de estar baseado nas atitudes em torno do processo formativo dos estudantes ouvidos na pesquisa. Historicamente, tais representações se ancoraram no paradigma médico da deficiência, tecendo uma concepção de anormalidade, caracterizando-se como um fenômeno de ordem patológica.

No contexto histórico pesquisado, observa-se que a deficiência não foi, inicialmente, concebida a partir da heterogeneidade da espécie humana, baseando-se em um sistema de classificação, fundamentando-se em padrões sociais relacionados às relações de poder, o que repercutiu sobre experiências de exclusão e preconceito para com a pessoa com deficiência.

Nesse aspeto, no referencial teórico-metodológico foi elencada a teoria das representações sociais ao se discutir sobre a deficiência e sua escolarização, relacionando com a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional.

A política de educação para a pessoa com deficiência no cenário tanto de Portugal, quanto do Brasil, constrói-se em uma realidade complexa e dinâmica. Em um passado bem recente, estudar era privilégio de determinada classe social, sendo utilizado para preparar o indivíduo para assumir seu lugar na sociedade burguesa. Nessa perspectiva, a educação desconsiderava as diferenças e se apresentava como um modelo de exclusão social entre aqueles indivíduos que detinham o privilégio de frequentar a escola e aqueles à margem dessa instituição.

No século XX, a educação especial brasileira no final da década de 1990 vai ser marcada pela inserção no contexto de reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar.

Assim inicia-se a discussão de um sistema de educação não apenas voltado para a pessoa com deficiência, mas uma educação inclusiva que acolha todos os sujeitos. A educação inclusiva constitui-se e fundamenta-se na concepção dos direitos humanos.

Como subsídios para nossa fundamentação teórica referencia-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outras, que permitiram uma reflexão crítica sobre a temática. Dentro do processo de inclusão escolar cabe destacar o papel da unidade de ensino, o IFRN. Este é um ambiente escolar privilegiado para a consolidação do direito à educação para todos os cidadãos, compreendendo que esse ambiente deve conter as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas de todos os sujeitos.

A sala de aula deve ser um espaço que proporcione interação entre os indivíduos no processo de aprendizagem, com os mecanismos necessários para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades sem qualquer discriminação.

No caminho metodológico foi indagado quais as representações sociais dos estudantes (com e sem deficiência) acerca da inclusão no IFRN/*Campus* Caicó, turmas do 2º ano do curso técnico em Informática?

Os sujeitos ouvidos na pesquisa foram os estudantes com e sem deficiência que estudam nas turmas mencionadas anteriormente. Os estudantes com deficiência foram representados por 05 (cinco) colegas que possuem acometimentos relacionados à baixa visão, deficiência física, auditiva e intelectual. Em relação aos estudantes sem deficiência participaram da pesquisa 10 (dez) alunos. E como colaboradores dos sujeitos da pesquisa contou-se com o apoio de 06 (seis) docentes no sentido de ampliar e fortalecer as suas falas.

No que diz respeito à teoria das Representações Sociais, esta contribuiu para ajudar a interpretar a representação da inclusão da pessoa com deficiência. Os relatos dos sujeitos levaram à apreensão de sentidos e significados em torno da inclusão no ambiente formativo da educação profissional, particularmente, no IFRN/*Campus* Caicó.

Para apreender sobre as representações sociais, os alunos emitiram suas opiniões sobre os seguintes questionamentos:

- A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?
- Qual a opinião sobre a lei de cotas?
- Tem contato e convivência com pessoas com deficiência?
- O que entendem por inclusão?
- O que fazem para incluir a pessoa com deficiência?

- Como é a convivência e relacionamento das turmas?

Por meio de suas falas foi possível apreender suas representações acerca da inclusão.

Quando os alunos responderam ao questionamento sobre se a pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade, os estudantes expressaram em suas afirmações a presença do preconceito para com a pessoa com deficiência, supondo que este ponto de vista estivesse associado à falta de conhecimentos, informações e valorização de questões econômicas. Esses fatores permeiam o cerne da sociedade.

Sobre a opinião acerca da Lei de cotas, diagnosticaram que parte da perspectiva da isonomia e do direito, a qual foi conquistada a partir dos instrumentos de lei, dentre os quais a que estabeleceu as cotas para a pessoa com deficiência.

Em relação à convivência com a pessoa com deficiência, a maioria dos estudantes teve um relacionamento, em algum momento de suas vidas, com pessoas com deficiência, o que pode ter ativado a origem de representações sociais, pois os valores e crenças começam a ser construídas na família.

A compreensão dos estudantes com e sem deficiência sobre a inclusão se dividiu na dimensão social (atitudes, socialização, respeito), ressaltando que embora o que esteja anunciado em Lei anuncie o direito, este realmente acontecerá se for respaldado em atitudes de inclusão e, na dimensão institucional (adequação do ambiente físico, métodos e recursos; professores capacitados e políticas públicas), denotando a compreensão de que as leis são o primeiro passo para que a acessibilidade aconteça e para que os recursos da escola sejam imbuídos de atender ao aluno com deficiência.

Quando questionados acerca do que fazem para incluir a pessoa com deficiência, os estudantes sem deficiência relataram suas atitudes de respeito e de relacionamento interpessoal (dimensão social), elencando na dimensão institucional as atividades que fazem juntos no esporte, na dança, teatro e música e nos trabalhos acadêmicos.

Quanto à convivência e ao relacionamento das turmas, os alunos com deficiência se pronunciaram sobre as ideias de interação e respeito presentes nas suas convivências e nos relacionamentos existentes entre os colegas de turmas nos aspectos de companheirismo, receptividade e aceitação.

Baseando-se no exposto anterior se pode inferir que a inclusão no IFRN/ *Campus* Caicó se baseia nas dimensões social e institucional tanto para estudantes com e sem deficiência. Os estudantes sem deficiência representaram a inclusão a partir do relacionamento interpessoal e das atitudes; além de associar, também, a acessibilidade e o uso de recursos e métodos adaptados. Os estudantes com

deficiência representaram a inclusão a partir da interação e do respeito; elencando, ainda, as políticas públicas que envolvem a acessibilidade, os direitos e a equidade.

O estudo constatou que existe um movimento favorável à inclusão dentro da instituição, por se perceber atitudes positivas dos estudantes sobre a temática, podendo estar relacionadas às experiências e informações já adquiridas em seus cotidianos e na vida escolar. Nesse pensar, podemos deduzir que as vivências dos sujeitos participantes da pesquisa foram positivas (Omote *et al*, 2005).

Contudo, afirma-se que ainda é necessário percorrer um longo caminho para se atender o que o paradigma da inclusão propõe, pois nesta pesquisa, apesar de muitos relatos positivos, surgem questões que nos levam a refletir, como é o caso da preocupação dos colegas com o DAI, que entendem que é necessário algo a mais para que ele consiga aperfeiçoar os seus conhecimentos. Nesse sentido, entende-se que, para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, nenhum aluno, independente de raça, etnia, condição social, condições físicas, pode ficar de fora do contexto social e educacional. Isso mostra o quão complexo é a proposta da inclusão.

Um aspecto relevante é que, mesmo o IFRN sendo uma instituição de ensino público e gratuito, os estudantes que nela ingressam fazem-no através de processo seletivo, ou seja, existe uma seleção, podendo ser um fator de não ter entre seus discentes, estudantes com deficiências tão severas, favorecendo os discursos afinados nesse aspecto da inclusão.

Partindo dessa ideia, sugere-se que pesquisas futuras sobre inclusão na educação profissional busquem incluir sujeitos que possuam necessidades educacionais especiais mais severas. Outra proposta seria pesquisar sobre os alunos com deficiência pós-escola profissional, no intuito de avaliar se as políticas de inclusão na educação profissional estão alcançando seus objetivos.

A pesquisa foi relevante por ter proporcionado conhecimentos mais aprofundados e desafios sobre a temática em foco, de modo a favorecer o crescimento profissional da pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, A.P. (2016). *Representações de professores sobre a inclusão escolar* (Dissertação de mestrado). Rio Claro: Instituto de Bio Ciências da Universidade Estadual Paulista. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/144443>.
- Albuquerque, E. R. (2007). *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras* (Dissertação de Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3685>.
- Anjos, I. R. S. (2006). *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva* (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>.
- Artioli, A. L. (2006). A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da Educação*, 23, 103-121. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a06.pdf>
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. M. M. O. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal - Análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/1220>.
- Borges, M. C., Pereira, H. O. S., & Aquino, O. F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 59(3), 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>.
- Carvalho, M. R.; Passeggi, M. C., & Sobrinho, M. D. (Orgs.) (2003). *Representações Sociais: teoria e pesquisas*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt um Rosado.
- Carvalho, R. E. (2010). *Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Castells, M. (2010). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Durkheim, É. (2001). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret.
- Estevão, M. (2016). *Por dentro do IFRN*. Natal: IFRN.
- Faria, R. A. (2014). *Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia* (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Recuperado de: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3990>.
- Farias, R. R. S., & Oliveira, I. A. de. (2016). Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais. In I. A. Oliveira, & W. M. M. Oliveira (Orgs.), *Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense* (pp. 26-46). Belém: UEPA.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (Orgs.) (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Fernandes, A. V. M. (2001). Diretrizes nacionais curriculares para o ensino médio: é possível superar a histórica dualidade? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 0(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i1.9127>
- Fernandes, I. (2006). O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. *Revista Virtual Textos & Contextos*, 5(2), 1-12. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1032/811>
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2009). Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. In D. Fiorentini, & S. Lorenzato (Orgs.), *Ética na pesquisa educacional: Implicações para a educação matemática* (pp. 193-206). Campinas: Autores Associados.
- Fletcher, A. (1996). *Ideias práticas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiência: 3 de dezembro*. São Paulo: PRODEF/APADE.
- Fragoso, F. M. R. A., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista brasileira de educação especial*, 18(3), 527-546. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300011>.
- Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo da educação. *Educar em Revista*, (18)19, 231-252. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744>.
- Glat, R. (2011). Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In M. D. Longhini (Org.), *O uno e o diverso na Educação* (pp. 75-92). Uberlândia:

EDUFU. Recuperado de: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>.

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação Santa Maria*, 32(2), 343-356. Recuperado de: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

Goffman, E. (2004). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(24), 149-161. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>.

Guareschi, P. (2000). Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas* (Esp.) 33-46. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>.

Guarnieri, F. V., & Silva, L. L. M. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183-193. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000200183&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Hoepers, I. S., & Simão, V. S. (2017). Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal. *Revista Espacios* [online], 38(30). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/17383011.html>.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2012a). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal: IFRN. Recuperado de: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-41). Rio de Janeiro: Editora UERJ.

Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

Mantoan, M. T. E. (1998). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos* [online]. Recuperado de: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>.

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2008). *O desafio das diferenças nas escolas* (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, U. M., Castro, J. A. M., & Silva, M. A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 73–79. Recuperado de: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf
- Martins, A. P. L. (2009). Alunos com necessidades educativas especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados?. *Anais do Encontro de Educação em Ciências - A Educação Científica de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, 3, [online]. Aveiro, Universidade de Aveiro. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319913738_Os_alunos_com_necessidades_educativas_especiais_Quem_sao_Onde_sao_ensinados.
- Martins, M. S., Silveira, K., Romanini, A., Bernades, M., & Lantelme, E. (2016). Arquitetura Inclusiva: Centro de Habilitação e Reabilitação para deficiências visuais. *Anais do Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído*, 6, 2(7), 424-432.
- Mazzota, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotti, A. J. A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43. Recuperado de: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>
- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moscovici, S. (1978). *A representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nascimento, F. C., Florindo, G. M. F., & Silva, N. S. (Orgs.) (2013). *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Natt, E. D. M., & Carrieri, A. P. (2014). A teoria da representações sociais e a análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. *Cadernos de Estudos Sociais*, 29(2), 73-94. Recuperado de: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/96>.
- Nunes, S. C. T. (2012). *O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva (Especialização)*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69859>.

- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R. , & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Paiva, I. A. O. (2016). *Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/26513>
- Patriota, L. M. (2007). Teoria das representações sociais: contribuições para a apreensão da realidade. *Serviço Social em Revista* [online], 10(1). Recuperado de: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v10n1_lucia.htm
- Paulino, A. C. O. B. I, Coutinho, M. P. L., & Costa, F. G. (2018). Apreendendo a inclusão social sob o olhar das representações sociais. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia* [online], 18(3). Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/40448/28216>.
- Pereira, T. M. F. R. A. (2017). *Adiando a cerimônia do adeus – Um estudo com professores do IFRN sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências que antecedem o desligamento do trabalho* (Tese de Doutorado). Braga: Universidade Uminho. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/56551>.
- Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos* (pp. 31-73). São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-317). São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2016). *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. Diversa: educação inclusiva na prática* [online]. Recuperado de: <https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal>.
- Rodrigues, D. (2018). *Implementação polêmica do novo regime jurídico da educação inclusiva*. Entrevista a David Rodrigues. Fórum municipal das pessoas com deficiência. Recuperado de: <http://forumdeficiencia.guimaraes.pt/?p=265>.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, 17(1), 3-20. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000100002&script=sci_abstract&lng=pt

Santos, J. H. V. (2012). *Polidez e inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola* (Dissertação de Mestrado). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Recuperado de: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5829>.

Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Sousa, J. M. M. (2007). *Crianças com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Recuperado de: Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7623>.

Sousa, N. M. R. S. (2015). *A pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeiras de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo* (Tese de Doutorado). Belém: Universidade Federal do Pará. Recuperado de: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8376>.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis* [online], 19(3), 777-796. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

Vasconcellos, K. M., Santos, M. de F. S., & Almeida, A. M. O. (2011). A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa*, 6(2), 277-287. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/2441/2321>.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Brasil (1961). *Lei n. 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

Brasil (1971). *Lei n. 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (1996). *Lei n. 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil (1999). *Decreto n. 3.298/1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm.

- Brasil (2000a). *Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2000b). *Lei n. 10.098/2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm.
- Brasil (2001). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Brasil (2004a). *Decreto n. 5.154/2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
- Brasil (2004b). *Decreto n. 5.296/2004*. Regulamenta as Leis n. 10.048, 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. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm.
- Brasil (2007). Ministério da Educação. *Portaria n. 555/2007*. Institui a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>.
- Brasil (2008). *Decreto n. 6.571/2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.
- Brasil (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>.
- Brasil (2011). *Decreto n. 7.611/2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
- Brasil (2012). *Lei n. 12.711/2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- Brasil (2015). *Lei n. 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

- Brasil (2016). *Lei n. 13.409/2016*. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.
- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (2002). Direção Geral do *Campus Natal Central*. *Portaria n. 204/2002*. Institui funções estratégicas, sem remuneração, a priori, a serem contempladas na nova estrutura funcional.
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2016). Conselho Superior. *Resolução n. 41/2016*. Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Recuperado de: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2016/resolucao-no-36-2016-1/view>.
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2017). Pró-Reitoria de Ensino. *Edital n. 39/2017*. Processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada – 1º semestre de 2018. Recuperado de: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2018/documentos-publicados/edital-39-2019-proen_exame-de-selecao-2018/view.
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte. (2012b). *Portaria n. 1533/2012*. Recuperado de: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/atos-administrativos/2012/digpe-boletim-05-maio-2012/view>.
- Portugal (1973). *Lei n. 5/1973*. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Diário do Governo n. 173, I Série, p. 131. Recuperado de: <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf>.
- Portugal (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Recuperado de: <http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>.
- Portugal (1986). *Decreto-Lei n. 46/1986*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n. 237, I Série. Recuperado de: <https://dre.pt/application/file/a/222361>.
- Portugal (1991). *Decreto-Lei n. 319/1991*. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República n. 193, I Série. Recuperado de: <https://dre.pt/application/file/403249>.
- Portugal (2008). *Decreto-Lei n. 3/2008*. Define os apoios especializados para atender às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas. Diário da República n. 4, I Série. Recuperado de: <https://dre.pt/application/conteudo/386871>
- Portugal (2018). *Decreto-Lei n. 54/2018*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Recuperado de: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para grupo focal com os docentes

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Questionamentos:

1. Qual a conceção de vocês sobre educação especial na perspetiva da inclusão?
2. Como vocês avaliam a Lei de Cotas nº 13.409/2016 que reserva vagas para pessoas com deficiência para ingresso no Instituto?
3. Como analisam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas turmas que vocês lecionam?
4. Dar aulas a turmas com alunos com algum tipo de deficiência é diferente de dar aulas a turmas sem alunos com deficiência? Quais as diferenças, se as houver?
5. Na opinião de vocês, o IFRN está conseguindo incluir os estudantes com deficiência do ponto de vista da acessibilidade, das atitudes discentes e docentes, da aprendizagem e sociabilidade?
6. Como descreveriam a relação entre os alunos da turma? Existe uma boa relação entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência? Ou há conflitos? Podiam dar alguns exemplos.
7. Como vocês avaliam a aceitação dos estudantes sem deficiência para com os estudantes com deficiência? Há entreajuda entre os alunos?
8. Há algo mais que os senhores (as) consideram relevante comentar?

APÊNDICE B - Roteiro para grupo focal com os estudantes sem deficiência

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Questionamentos:

1. Amparando-se na Lei de Cotas nº 13.409/2016 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Caicó, recebeu 05 (cinco) estudantes com deficiência, aprovados no processo seletivo 2018.1, via edital nº 39/2017 no curso técnico em Informática. Em vista disso:
 - a) Qual a opinião de vocês sobre a Lei de Cotas?
2. Fora da escola vocês têm amigos, familiares e/ou outras pessoas com deficiência?
3. A lei de cotas valida o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola. Mas não basta o interdito da Lei, pois ainda tem de acontecer a quebra de barreiras de acessibilidade e atitudinais no seio da escola para que a pessoa com deficiência seja realmente incluída. Qual a concepção de vocês acerca da inclusão?
4. Vocês fazem algo que favoreça a inclusão da pessoa com deficiência na escola?
5. O que vocês mais gostam de fazer com seu colega com deficiência?
6. E o que menos gostam?
7. Vocês gostam de conviver com a pessoa com deficiência em sala de aula?
8. Na opinião de vocês o IFRN consegue acolher e atender as necessidades dos alunos com deficiência?
09. A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade? Por quê?
10. Há algo mais que vocês consideram relevante comentar?

APÊNDICE C - Roteiro para a entrevista semiestruturada com os estudantes com deficiência

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Questionamentos:

1. Amparando-se na Lei de Cotas n. 13.409/2016 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Caicó, recebeu 05 (cinco) estudantes com deficiência, aprovados no processo seletivo 2018.1, via edital n. 39/2017 no curso técnico em Informática. Em vista disso: a) Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas?
2. Fora da escola você tem amigos, familiares e/ou outras pessoas com deficiência?
3. A lei de cotas valida o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola. Mas não basta o interdito da Lei, pois ainda tem de acontecer a quebra de barreiras de acessibilidade e atitudinais no seio da escola para que a pessoa com deficiência seja realmente incluída.
a) Qual a sua concepção acerca da inclusão?
4. Como você descreve a relação entre os alunos da sua turma? E como é a relação de seus colegas com você? Há entreajuda entre os alunos?
5. Como é a sua convivência com seus colegas em sala de aula? Há dificuldades? Podia dar exemplos?
6. O que você mais gosta de fazer com seu(s) colega(s)?
7. E o que menos gosta?
8. Na sua opinião o IFRN consegue acolher e atender as necessidades dos alunos com deficiência?
9. A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade? Por quê?
10. Há algo mais que você considera relevante comentar?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Mestranda: Cynara Tercia Martins Borges

Orientadora: Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convido você a participar como voluntário(a) neste trabalho de pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as representações sociais dos estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional. O público alvo da pesquisa é constituído por docentes e estudantes do curso técnico em Informática que estiverem matriculados no 2º ano.

As informações desta pesquisa serão coletadas por meio de entrevistas, que serão realizadas em grupo e individualmente pela pesquisadora, em sala reservada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* Caicó. Você tem a liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do correio eletrônico: cynara.borges@ifrn.edu.br.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos preceitos éticos em pesquisas que envolvem seres humanos, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, de forma que você não deve se identificar. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas e codificadas, de maneira a não permitir a sua identificação. Caso a pesquisadora decida utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Diante do exposto, convido você a participar deste estudo, em caráter de colaboração, colocando-me à disposição para prestar todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, em qualquer fase desta pesquisa.

Cynara Tercia Martins Borges

APÊNDICE E - Autorização do Participante

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Mestranda: Cynara Tercia Martins Borges

Orientadora: Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Autorização do Participante

Eu, _____,
identidade n. _____, aceito participar, de livre e espontânea vontade, da pesquisa de Cynara Tercia Martins Borges, estudante do curso de mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho-Portugal, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, intitulada “As Representações Sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*”. Autorizo, ainda, a publicação do conteúdo da entrevista concedida, para fins acadêmico-científicos, conforme o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual me foi entregue, devidamente assinado, pela pesquisadora.

Local: _____ Data: _____ \ _____ \ _____

APÊNDICE F - Autorização do Responsável

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Mestranda: Cynara Tercia Martins Borges

Orientadora: Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Autorização do Responsável

Eu, _____,
identidade n._____, responsável legal pelo estudante,
_____, autorizo a participação, de livre e espontânea vontade, na pesquisa de Cynara Tercia Martins Borges, estudante do curso de mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho-Portugal, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, intitulada “As Representações Sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*”. Autorizo, ainda, a publicação do conteúdo da entrevista concedida, para fins acadêmico-científicos, conforme o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual me foi entregue, devidamente assinado, pela pesquisadora.

Local: _____ Data: _____ \ _____ \ _____

APÊNDICE G - Questionário Sociodemográfico - Professores

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Dados Pessoais

1. Nome fictício (espaço reservado para uso da pesquisadora) _____
2. Idade: _____ anos
3. Você convive ou conviveu com pessoa(s) com deficiência sem ser no exercício da profissão docente? Sim () Não ()
4. Em caso afirmativo, especifique:
() pai () mãe () filho(a) () avô/ó
() irmão(ã) () tio(a) () sobrinho(a) () primo(a) () outro
5. Tipo de deficiência: _____

Dados Profissionais

1. Formação:
a) Graduação: _____
b) Possui formação complementar à Graduação? Sim () Não () Qual (is)?

2. Há quanto tempo leciona? _____
3. Há quanto tempo leciona na escola de educação profissional? _____
4. Você já havia ensinado a turma(s) com aluno com deficiência, além dessas turmas que são objeto deste estudo? Sim () Não ()
5. Qual o tempo de experiência total em ministrar aulas para alunos com deficiência?
() Menos de 1 ano () Entre 01 e 03 anos () Entre 03 e 06 anos
() Mais de 06 anos

Obrigada. Sua contribuição é muito importante para esta pesquisa.

APÊNDICE H - Quadro 4: A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?

Descrição	Ideias	Conceito Norteador	Categorias	Estudantes com deficiência	Estudantes sem deficiência
A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?	*Igualdade de direitos	Atingir a igualdade de direitos e usufruir dos serviços sociais.	Perspetiva de isonomia	EST1I; EST3I; EST5I.	EST3G; EST6G.
	*A socialização favorece o desenvolvimento das pessoas com deficiência.	Refere-se ao crescimento na vivência em sociedade.	Socialização	EST4I	
	*Por questão de representatividade	Representar politicamente os interesses de determinados grupos sociais.	Representatividade e		EST2G; EST3G.
	*Falta ou precisa melhorar as adaptações dos ambientes sociais.	Estrutura física adequada para todos os tipos de deficiência.	Ausência de acessibilidade	EST1I; EST2I.	
	*Falta respeito por parte da sociedade com a pessoa com deficiência. *Existe preconceito	Representação das desigualdades sociais, mantendo um estereótipo negativo.	Preconceito	EST1I; EST2I; EST3I; EST4I; EST5I.	EST5G; EST6G; EST7G.
Explicação: O quadro foi construído a partir de dados coletados nas entrevistas semiestruturada e no grupo focal.					

APÊNDICE I - Quadro 5: Opinião sobre a Lei de Cota

Descrição	Ideias	Conceito Norteador	Categorias	Estudantes com deficiência	Estudantes sem deficiência
Opinião sobre a Lei de Cotas para pessoas com deficiência	*Oportunidade *Estímulo *Oportunidade na perspectiva da equidade	As cotas são um caminho por meio da equidade para se atingir a igualdade de direitos e usufruir dos serviços educacionais.	Perspetiva da Isonomia	EST2I; EST3I; EST4I	EST7G; EST3G
	*Justa *Válida *Um direito *Dar direito à atendimento diferenciado * Necessária	Define-se como sendo o que é mais adequado para um indivíduo, o direito deve compreender o interesse da sociedade.	Perspetiva do Direito	EST1I/EST5I	EST1G; EST6G
Explicação: O quadro foi construído a partir de dados coletados nas entrevistas semiestruturada e no grupo focal.					

APÊNDICE J - Quadro 7: O que entende por inclusão?

Descrição	Dimensão	Ideias	Conceito Norteador	Categorias	Estudantes com deficiência	Estudantes sem deficiência
O que entende por inclusão?	Social	*ajudar o colega; * chamar para fazer trabalho em grupo.	O que está relacionado a concretização de uma intenção ou de um propósito, baseadas em valores e crenças.	Atitudes		EST1G
		*conviver com várias pessoas.	Refere-se a vivência em sociedade.	Socialização	EST4I	
		*Respeito às diferenças	Valorização e acolhimento do indivíduo no ambiente escolar.	Respeito	EST3I	EST8G
	Institucional	*Estrutura física adequada	Estrutura física adequada para todos os tipos de deficiência.	Adequação do ambiente físico		EST6G, EST10G, EST7G, EST4G, EST1G, EST8G.
*Atendimento individualizado *Cuidador escolar		Adaptação de métodos e a utilização de recursos para um melhor ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência	Métodos e recursos		EST5G, EST7G, EST10G.	

		*Adaptar a escola para receber o aluno com deficiência.	Professores que consigam atender, no processo de ensino e aprendizagem, às especificidades desses alunos	Professores Capacitados.		EST10G
		*Inclusão por meio das cotas na perspectiva da equidade; *Igualdade de direitos.	Tratam-se de um conjunto de programas, ações e decisões tomadas coletivamente que tem o intuito de assegurar o direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, ou seja, buscam assegurar os direitos à educação para todos os cidadãos.	Políticas públicas	EST3I, EST5I, EST1I, EST2I.	
Explicação: O quadro foi construído a partir de dados coletados nas entrevistas semiestruturada e no grupo focal.						

APÊNDICE K - Quadro 8: Compreensão dos estudantes sem deficiência para incluir os estudantes com deficiência

Descrição	Dimensão	Ideias	Conceito Norteador	Categorias	Estudantes sem deficiência
Compreensão dos estudantes sem deficiência para incluir os estudantes com deficiência.	Social	*adaptar conteúdo em trabalhos em grupo *Acolhimento *Chamar para conversar	Relaciona-se à concretização de uma intenção ou de um propósito, baseadas em valores e crenças.	Atitudes (ações embasadas em valores e crenças)	EST1G; EST4G; EST5G; EST7G; EST10G
		*Brincadeira *Conversa *Amizade	Relaciona-se a ações de interação que favorece a inclusão.	Relacionamento interpessoal (relação na escola com colegas, envolve amizade, brincadeiras)	EST1G; EST4G; EST5G
	Institucional	*Socialização (jogos)	Atividades esportivas desenvolvidas na escola.	Atividades esportivas	EST5G, EST7G
		*Socialização (Dança)	Atividades artísticas desenvolvidas na escola.	Atividades artísticas (dança, teatro, música)	EST3G; EST4G; EST10G
		*Trabalho em grupo	Realização de atividades acadêmicas favorecem a inclusão.	Atividades acadêmicas (trabalhos, seminários)	EST1G; EST7G; EST10G
Explicação: O quadro foi construído a partir de dados coletados no grupo focal.					

APÊNDICE L - Quadro 9: Relação e convivência entre os colegas na fala dos estudantes com deficiência

Descrição	Ideias	Conceito Norteador	Categorias	Estudantes com deficiência
Relação e convivência entre os colegas na fala dos estudantes com deficiência.	*Sentimento de alteridade *Empatia	Valorização do indivíduo no ambiente escolar.	Respeito	EST11; EST51; EST31.
	*Boa/ótima interação; *Amizade *Acolhimento *Aprendizagem (aprende com os colegas)	Ações de interação que favorecem a inclusão.	Interação	EST11; EST31; EST41; EST51.
	*Socialização por meio do esporte;	Atividades esportivas desenvolvidas na escola.	Socialização	EST21;
	*Atitude dos colegas (os colegas procuram para conversar)	Concretização de uma intenção ou de um propósito baseadas em valores e crenças.	Atitude	EST31; EST11
	Dificuldade de socialização (isola-se e sente dificuldade em fazer trabalho em grupo)	Sujeito passivo.	Dificuldade de socialização	EST21
Explicação: O quadro foi construído a partir de dados coletados nas entrevistas semiestruturadas individuais.				

ANEXOS

ANEXO I – Carta de Anuência



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA
REITORIA
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 6/2019 - RE/IFRN

19 de junho de 2019

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, matrícula Siape nº 1110378, representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol – Natal/RN CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada "**As representações sociais dos estudantes acerca da inclusão de alunos com deficiência na Educação profissional**", no âmbito deste Instituto Federal, submetida pela aluna Cynara Tercia Martins Borges, sob a orientação da Prof^ª Dra. Esmeraldina Maria Costa Veloso, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, da Universidade do Minho- UMINHO – Braga/Portugal.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE, em 19/06/2019 15:38:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 19/06/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autentica-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 124633

Código de Autenticação: e9a231f8f4



ANEXO II – Autorização de identificação da instituição



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300
Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

DECLARAÇÃO 17/2019 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII N^o-73), na pesquisa intitulada "**As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/Campus Caicó**", submetida pela aluna Cynara Tercia Martins Borges, sob a orientação da Prof^a Dra. Leonor Maria de Lima Torres, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, da Universidade do Minho-UMINHO - Braga/Portugal.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por

• Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE, em 14/10/2019 15:10:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifrn.edu.br/autentica_documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 152769

Código de Autenticação: f6f6f5e073

