



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA (PROFEPT)



FRANCÍLIA SOUSA MENESES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA:
análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual**

Parnaíba-PI

2025

FRANCÍLIA SOUSA MENESES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA:
análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, *Campus* Parnaíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Área: Ensino. Área de concentração: Educação Profissional Tecnológica. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Parnaíba-PI

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

M543e Meneses, Francília Sousa

Educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual / Francília Sousa Meneses. - Parnaíba - PI, 2025.

236 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa.

1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Deficiência intelectual. 3. Êxito. 4. Permanência. 5. Educação inclusiva. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Isabel dos Santos Lima CRB 3/1060



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)



FRANCÍLIA SOUSA MENESES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA:
análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica
do Instituto Federal do Piauí, *Campus*
Parnaíba, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestra em
Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 09/12/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Prof^a. Dra. Ana Maria Leite Lobato
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Examinadora Interna)

Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí (Examinadora Externa)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)



FRANCÍLIA SOUSA MENESES

**EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de
Discentes com Deficiência Intelectual**

Produto Educacional apresentado ao
Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica
do Instituto Federal do Piauí, *Campus*
Parnaíba, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestra em
Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 09/12/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Prof^a. Dra. Ana Maria Leite Lobato
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Examinadora Interna)

Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí (Examinadora Externa)

À minha referência de amor e dedicação - Joana Pinheiro de Sousa, mulher sábia e inspiradora que me propiciou por meio da educação a transformação na minha vida espiritual e material. Obrigada por ser minha mãe/amiga e minha fortaleza em todos os momentos da minha vida! A senhora sob muito sol me fez chegar até aqui pela sombra e com muita água fresca.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão nos remete as oportunidades, aos momentos, às pessoas e os lugares que foram importantes e significativos em nossa vida. Esse trabalho só foi possível, graças a múltiplos fatores, que entrelaçados me ajudaram nessa caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar proporcionando várias aprendizagens e por ter colocado as pessoas certas na minha vida. Porque dele, e por meio dele e para ele são todas as coisas (Romanos 11. 36a).

A minha Mãe, que de forma reta, humilde e com muita bravura desbravou os caminhos mais improváveis em meu favor. Essa vitória é para você minha preciosa!

Um agradecimento em especial ao meu companheiro de vida, Rogério! Agradeço toda paciência, amor e ajuda. Seu companheirismo foi fundamental para essa conquista.

Ao IFPI pela oportunidade de verticalizar meu currículo e crescimento profissional e intelectual.

A minha orientadora e profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa que foi a minha referência na pós-graduação, sempre me acolheu, ensinou, acompanhou e acreditou na concretização desse trabalho de forma leve, com muita determinação e responsabilidade. Obrigada por todos os desafios impostos, tenho certeza que eles me tornaram melhor, pessoalmente e profissionalmente.

Às professoras Dra. Ana Valéria Fortes Marques Lustosa da UFPI e Dra. Ana Maria Leite Lobato do IFPA, por colaborarem para a qualidade e enriquecimento do nosso trabalho, dispondo-se a participar da banca de Qualificação do Projeto e da defesa da Dissertação e do Produto Educacional.

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do ProfEPT, Campus Parnaíba-IFPI por todo aprendizado.

A direção da escola pesquisada, pela cedência do espaço para pesquisa, fornecimento dos dados, bem como pelas entrevistas concedidas. Aos participantes desta pesquisa, pelo aceite da presença da pesquisadora no seu espaço de trabalho e confiança na socialização de suas experiências e conhecimentos.

E, por fim, há tantas pessoas que deixaram belas marcas por todo este trabalho e que merecem mais agradecimento e reconhecimento do que sou capaz de expressar. Um abraço inclusivo!

HÁ ESCOLAS QUE SÃO GAIOLAS E HÁ ESCOLAS QUE SÃO ASAS

ESCOLAS QUE SÃO GAIOLAS EXISTEM PARA QUE OS PÁSSAROS
DESAPRENDAM A ARTE DO VÔO. PÁSSAROS ENGAIOLADOS SÃO
PÁSSAROS SOB CONTROLE. ENGAIOLADOS, O SEU DONO PODE
LEVÁ-LOS PARA ONDE QUISER. PÁSSAROS ENGAIOLADOS
SEMPRE TÊM UM DONO. DEIXARAM DE SER PÁSSAROS.
PORQUE A ESSÊNCIA DOS PÁSSAROS É O VÔO.

ESCOLAS QUE SÃO ASAS NÃO AMAM PÁSSAROS ENGAIOLADOS.
O QUE ELAS AMAM SÃO PÁSSAROS EM VÔO.
EXISTEM PARA DAR AOS PÁSSAROS CORAGEM PARA VOAR. ENSINAR O VÔO,
ISSO ELAS NÃO PODEM FAZER, PORQUE O VÔO JÁ NASCE
DENTRO DOS PÁSSAROS. O VÔO NÃO PODE SER ENSINADO. SÓ
PODE SER ENCORAJADO.



(RUBEM BRAGA)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre a articulação entre o acesso, permanência e êxito do discente com DI no processo de desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025, focando nas ações inclusivas voltadas para a permanência desse público nos espaços formais da instituição. A mesma desenvolveu-se na esfera do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), Campus Parnaíba-IFPI, no domínio da Linha de Pesquisa que contempla discussões acerca da Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito do Macroprojeto 5: Organização do Currículo Integrado na EPT. O estudo contemplou uma abordagem qualitativa a partir das técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Do ponto de vista da natureza esta pesquisa se configura como aplicada envolvendo, deste modo, pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas. No que se refere aos procedimentos, este estudo se caracteriza como descritivo e exploratório. O levantamento e a produção dos dados buscaram identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais; destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social; elaborar um Produto Técnico Tecnológico, na forma de Manual, que contribua com as discussões em torno da inclusão dos discentes com DI no espaço educacional, *lócus* da pesquisa. Evidenciou-se, que mesmo sem uma formação específica na área da Educação Especial e Inclusiva, os participantes da pesquisa se apropriaram e construíram ações que facilitam a inclusão dos discentes com DI ao considerarem a diversidade no processo de implementação curricular e pedagógico, respeitando as diferentes necessidades de aprendizagens dos educandos, no entanto, constatou-se que existem dificuldades comuns entre os 5 participantes quanto às formas de acolhimento e estratégias de acessibilidade curricular adequadas para os discentes com DI. Estas dificuldades incluem alegações de ausência de formação continuada para o acolhimento desse público e dificuldades de ações e atividades que colaborem com o processo de inclusão. O Produto Técnico Tecnológico (PTT) foi desenvolvido em formato de Manual, intitulado EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual, com o objetivo central de contribuir com as discussões em torno da inclusão dos discentes com deficiência intelectual no espaço educacional, *lócus* da pesquisa. Espera-se que as inquietações e questões levantadas ao longo da pesquisa possam, de alguma forma, ser úteis ao campo da educação e, particularmente, ao processo de acesso, permanência e êxito dos discentes com essa condição.

Palavras-chave: acesso; deficiência intelectual; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); êxito; permanência.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the articulation between access, retention, and success of students with intellectual disabilities occurs in the process of developing integral human formation in the period of 2021-2025, focusing on inclusive actions aimed at the retention of this population in the formal spaces of the institution. It was developed within the scope of the Professional Master's Program in Professional Education in the National Network (ProfEPT), Parnaíba Campus-IFPI, within the Research Line that includes discussions about the Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT), within the scope of Macroproject 5: Organization of the Integrated Curriculum in EPT. The study employed a qualitative approach using Bardin's (2016) Content Analysis techniques. From the point of view of its nature, this research is configured as applied, thus involving field research with semi-structured. Regarding procedures, this study is characterized as descriptive and exploratory. The data collection and production aimed to identify curricular inclusion practices for the comprehensive human development of students with intellectual disabilities developed in formal settings; to highlight the activities and strategies for access, retention, and success developed for students diagnosed with intellectual disabilities, in the categories of work as an educational principle and social belonging; and to develop a Technical Technological Product, in the form of a Manual, that contributes to discussions surrounding the inclusion of students with intellectual disabilities in the educational space, the locus of the research. It became evident that, even without specific training in the area of Special and Inclusive Education, the research participants appropriated and constructed actions that facilitate the inclusion of students with intellectual disabilities by considering diversity in the curricular and pedagogical implementation process, respecting the different learning needs of the students. However, it was found that there are common difficulties among the 5 participants regarding forms of welcoming and strategies for curricular accessibility appropriate for students with intellectual disabilities. These difficulties include claims of a lack of continuing education for welcoming this population and difficulties in actions and activities that contribute to the inclusion process. The Technological Technical Product (PTT) was developed in manual format, entitled INCLUSIVE EPT: A Welcoming Manual for the Inclusion and Retention of Students with Intellectual Disabilities, with the central objective of contributing to discussions surrounding the inclusion of students with intellectual disabilities in the educational space, the locus of this research. It is hoped that the concerns and questions raised throughout the research may, in some way, be useful to the field of education and, particularly, to the process of access, retention, and success of students with this condition.

Keywords: access; intellectual disability; Professional and Technological Education (EPT); success; permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Linha do tempo da Educação Especial Inclusiva	43
Figura 2 –	Princípios para o desenvolvimento do PEI.....	50
Figura 3 –	Classificação das dimensões de acessibilidade.....	64
Figura 4 –	Classificação das barreiras.....	66
Figura 5 –	Paradigmas da investigação.....	71
Figura 6 –	Entrada da escola.....	77
Figura 7 –	Quadra coberta da escola, local onde é desenvolvida recreação e atividades extracurriculares.....	77
Figura 8 –	Acesso as salas de aula e refeitório	77
Figura 9 –	Acesso aos dormitórios para os discentes dos cursos técnicos em formato de alternância.....	77
Figura 10 –	Rampas de acesso aos espaços da instituição.....	78
Figura 11 –	Passarelas com corrimão.....	78
Figura 12 –	Participantes da Pesquisa.....	80
Figura 13 –	Estrutura do roteiro de entrevista.....	85
Figura 14 –	Etapas da Pesquisa.....	94
Figura 15 –	Análise de conteúdo.....	96
Figura 16 –	Categorias e subcategorias.....	97
Figura 17 –	Estratégias desenvolvidas pela instituição.....	107
Figura 18 –	Etapas de desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico.....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 19 – Eixos temáticos desenvolvidos no Produto Técnico Tecnológico.....	177
Figura 20 – Tipologias de conteúdo utilizadas na construção do Produto Técnico Tecnológico.....	177
Figura 21 – Planejamento do Produto Técnico Tecnológico.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Aplicativos para pessoas com deficiência intelectual.....	47
Quadro 2 –	Público-alvo do AEE no Piauí.....	53
Quadro 3 –	Percurso metodológico da pesquisa.....	73
Quadro 4 –	Fases da Pesquisa	74
Quadro 5 –	Cursos ofertados no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão no ano de 2025	79
Quadro 6 –	Perfil dos participantes entrevistados.	81
Quadro 7 –	Descrição das entrevistas realizadas.	86
Quadro 8 –	Processo de identificação das referências.	90
Quadro 9 –	Artigos e dissertações selecionadas.....	91
Quadro 10 –	Quadro sinótico relacionando objetivos, etapas e técnicas De geração de dados.....	93
Quadro 11 –	Descrição metodológica da pesquisa	98
Quadro 12 –	Categorias e subcategorias temáticas do estudo	102
Quadro 13 –	Descrição da Categoria Foco na inclusão escolar.....	103
Quadro 14 –	Descrição da Categoria Acessibilidade curricular.....	116
Quadro 15 –	Descrição da Categoria Prática pedagógica.....	126
Quadro 16 –	Descrição da Categoria Estratégias de Acesso e Permanência .	144
Quadro 17 –	Descrição das barreiras de comunicação e atitudinal <i>versus</i> intervenções desenvolvidas pela instituição	155
Quadro 18 –	Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pelo Estado do Piauí	159
Quadro 19 –	Descrição da Categoria Êxito dos Discentes.....	162
Quadro 20 –	Descrição da parceria da instituição com os discentes com DI egressos.	169
Quadro 21 –	Quadro sinótico relacionando objetivo, construção, aplicação, validação e avaliadores.....	173
Quadro 22 –	Respostas dos participantes no processo avaliativo do Manual.	180
Quadro 23 –	Opinião dos pesquisados sobre o Manual apresentado.....	183
Quadro 24 –	Sugestões sobre o Manual apresentado na avaliação do PTT ..	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Base Institucional Acadêmica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEI	Microempreendedor Individual
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano de Ensino Individual
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIE	Professores em exercício no início de escolarização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT	Produto Técnico Tecnológico
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNESCO	Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
CONCEITUALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	22
2.1. Educação Inclusiva nos espaços formais de escolarização de discentes com Deficiência Intelectual.....	29
2.2. Acesso, permanência e êxito acadêmico de discentes com Deficiência Intelectual na Educação Profissional Tecnológica.....	44
2.3. Legislação e políticas de inclusão de discentes com Deficiência Intelectual: uma análise sobre a relevância da acessibilidade curricular na Educação Profissional Tecnológica no Piauí.....	52
3. PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1 Caracterização da pesquisa	70
3.2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	74
3.3 Participantes da pesquisa.....	80
3.4 Aspectos éticos e legais da pesquisa.....	82
3.5 Técnicas de coleta de dados.....	84
3.6 Organização e análise dos dados.....	88
3.6.1 Primeira etapa (Levantamento prévio).....	88
3.6.2 Segunda etapa (Procedimentos para a coleta de dados).....	92
3.6.3 Terceira etapa (Análise e discussão dos resultados).....	94
3.6.4 Quarta etapa (Elaboração do PTT).....	99
4. RESULTADOS E ANÁLISE.101	
4.1 CATEGORIA 1: FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	103
4.2 CATEGORIA 2: ACESSIBILIDADE CURRICULAR.....	116
4.3 CATEGORIA 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	126
4.4 CATEGORIA 4: ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.....	143
4.5 CATEGORIA 5: ÊXITO DOS DISCENTES.	162
5. PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO.....	172
5.1 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	179

5.2	VALIDAÇÃO.....	184
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES	202
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTES	205
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) NÚCLEO GESTOR	210
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – DOCENTES	215
	APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – GESTORES	218
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	221
	APÊNDICE G – PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	224
	ANEXO	225
	ANEXO A – PARECER DO CEP.....	225

1 INTRODUÇÃO

O processo de acesso, permanência e êxito do discente com deficiência e os elementos necessários para a escolarização desse público não é discussão recente, porém, intensificou-se os estudos e as reflexões a partir dos anos 1990, por meio da Declaração de Salamanca, que estabeleceu os princípios da inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹, a partir do movimento de garantia e direitos de uma educação inclusiva, havendo a publicação de legislações e políticas em prol da escolarização dos discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² em escolas comuns³ e salas de aula regulares.

Assim, o PAEE é constituído por discentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Entretanto, a presente pesquisa delimita-se ao recorte da DI⁴, que é considerado o grupo mais numeroso no contexto da Educação Especial de acordo com diferentes documentos de políticas de Educação Especial, desenvolvidas pelo MEC, bem como pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo Escolar da Educação Básica dos últimos cinco anos que apontam que a DI sempre aparece como a categoria mais expressiva no Brasil.

A partir da necessidade de inclusão dos discentes, respeitando suas particularidades, surgiu uma maior preocupação do poder público no que tange a garantia de uma escolarização que de fato incluísse o discente com deficiência, visando seu progresso e seu preparo para além dos muros das instituições, a partir de uma educação que preparasse o educando para o convívio pessoal, social e profissional. A nomenclatura a ser utilizada no decorrer da pesquisa será “pessoa

¹ O documento intitulado de Declaração de Salamanca utilizou a sigla NEE para designar as pessoas que possuíam Necessidades Educacionais Especiais.

² O termo público-alvo da Educação Especial representado pela sigla PAEE tem sido utilizado atualmente nas pesquisas, em conformidade com a legislação brasileira que compreende aos alunos com deficiências sensoriais, físicas, intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008) e está em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

³ Nomenclatura utilizada por Sassaki (2012) para se referir as escolas que não são designadas como escolas especiais.

⁴ Em 2004, em evento desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo deficiência intelectual é consagrado com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Dessa forma, optamos pela utilização dessa terminologia por concordarmos com o movimento que em um contexto mundial apontou o uso do termo deficiência intelectual e não deficiência mental. Será preservado o termo deficiência mental caso este seja citação literal de algum documento.

com deficiência intelectual”, termo atualmente usado em trabalhos científicos e tido como correto para referenciar esse público.

Por conseguinte, esta pesquisa enfoca as questões de inclusão de discentes com essa condição no contexto da EPT, especificamente no âmbito do Ensino Médio Integrado. Na pesquisa, deparamo-nos com a seguinte questão problema: Como ocorre a articulação no Ensino Médio Integrado de acesso, permanência e êxito dos discentes com DI, na perspectiva da Educação Especial no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão no período de 2021-2025?

Com base nisso, é oportuno enfatizar que a EPT, com base no que prega a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT, a partir da relação com o mundo do trabalho, aqui compreendido como a totalidade das relações e fazeres que incluem a atividade humana, com base na concepção de que os cidadãos se formam e existem a partir do seu ato de trabalhar, produzindo significações para sua existência enquanto pessoa.

Dessa maneira, o recorte da presente pesquisa leva em consideração o processo de inclusão dos discentes com DI no âmbito do Ensino Médio integrado à EPT, que teve suas origens a partir da homologação do Decreto nº 5.154/2004, que, em seu Art. 4º, parágrafo 1º, destaca que a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada (Brasil, 2004).

Esta pesquisa adotará a concepção de “mundo do trabalho”, visto que se compreende a noção de trabalho como formação omnilateral ⁵ dos discentes, mediante a compreensão da importância da formação para o trabalho como princípio educativo, tendo como base os teóricos que defendem uma concepção de EPT vinculada a uma concepção ampliada de educação, a partir de um viés que colabora no processo de formação humana e noção de pertencimento social, não se restringindo ao sentido econômico do trabalho, visto que a importância do trabalho vai para além disso.

Considerando esse pressuposto, compreende-se que a EPT, tem potencial para dialogar com a formação humana integral, sendo transversal a inclusão de

⁵ Conforme Frigotto e Ciavatta (2007), o termo omnilateral significa “todos os lados ou dimensões”. A educação nessa perspectiva aponta para uma formação que considera todas as diferentes dimensões constituintes do ser humano, sejam elas física, estética, biológica, social, cultural, psíquica, entre outras, sendo todas elas importantes na formação humana e profissional dos indivíduos.

peessoas com deficiências no mercado de trabalho, entendido como a procura pelo emprego e sustento, tendo como objetivo que as relações de trabalho se tornem um mecanismo de promover a participação social, a democracia e a cidadania, sem distinções entre as pessoas. Desse modo, a pesquisa discutiu sobre o processo de inclusão de discentes com DI no Ensino Médio Integrado, a partir da defesa da implementação de uma formação integral inspirada em teóricos do socialismo científico ⁶, com foco em conhecer as práticas utilizadas pela instituição e pelos profissionais que nela desenvolvem seu fazer.

Em consequência disso, compreende-se que o processo de inclusão deve ser iniciado a partir da sensibilização dos protagonistas, na dialética entre quem inclui e quem é incluído, considerando o movimento contínuo de identificar as necessidades do outro, em uma relação recíproca de consideração das limitações e particularidades de cada um. Para isso, é necessário que haja sensibilização e acolhimento dos discentes com suas famílias no ato da matrícula, na acessibilidade e na trajetória do estudante durante o período em que estiver sendo atendido nas instituições que frequenta. Assim, cabe aos profissionais que formam as unidades educacionais, a eliminação das barreiras que possam ser empecilho ao desenvolvimento pleno dos discentes com deficiência.

Considera-se que este estudo possui relevância, posto que coloca em pauta os direitos de uma parcela considerável da população - cerca de 20 milhões de brasileiros foram identificados com algum tipo de deficiência, sendo declarados 2,6 milhões de brasileiros como pessoas com DI, que representa, aproximadamente, 1,4 % da população do país (IBGE, 2023). Frente a isto, entende-se que é necessária a discussão para os espaços escolares no âmbito da Educação Profissional, pois visa contribuir com reflexões sobre a missão do corpo docente e demais membros da comunidade escolar no que tange incluir o discente levando em consideração as demandas individuais e grupais dos discentes com DI que adentram nos espaços formais.

Importa observar que o estudo em questão se justifica em diferentes dimensões. No campo pessoal, está associado ao desejo de conhecer como ocorre o processo de inclusão dos discentes com DI, para assim, aperfeiçoar minhas

⁶ Tendo como base os escritos de Ciavatta (2005), a proposta integrada desenvolvida no Brasil é inspirada em formulações teóricas de socialistas científicos, como Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci.

práticas profissionais e também melhorar como ser humano ao entender a diversidade existente no meio educacional. Justifica-se a seleção do tema também pelo entendimento de que existe uma necessidade de conhecer mais sobre a temática na instituição que será *lócus* da pesquisa e contribuir na produção de conhecimento que venha colaborar no atendimento prestado aos discentes com DI, observando que o saber produzido será importante também para outros espaços profissionais ou setores similares.

No campo social, contribuir com um Produto Técnico Tecnológico (PTT), que venha a diversificar formas de preparar o discente com DI para atuar nos espaços formais do mundo do trabalho e que acentue a compreensão que o espaço educacional deve oportunizar igualdade de condições para acesso, permanência e êxito com qualidade e respeito, contribuindo também para a sociedade, as famílias e os profissionais que lidam com uma pessoa com DI.

No campo acadêmico educacional, observa-se um aumento do número de matrículas de pessoas com DI em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme aponta o Censo Escolar de 2023, o que gerou a necessidade de pesquisar como tem ocorrido o preparo desses discentes para adentrarem ao mundo do trabalho, aliando às exigências de uma educação mais inclusiva, com vistas à formação humana integral, atrelada aos valores éticos e de solidariedade humana.

A pesquisa também é justificada devido à realização de um estudo bibliométrico que apontou que no período de 2020 a 2024 o estado do conhecimento na temática da inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD)⁷ intelectual na EPT tem avançado e tem sido objeto das pesquisas acadêmicas. Entretanto, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, como a pesquisa que aqui está sendo proposta, visto que os dados apontam para a necessidade de um maior número de estudos sobre a presente temática, pois ainda é muito restrito às pesquisas produzidas neste campo de conhecimento.

É pertinente destacar que, no estado do Piauí, as pesquisas sobre essa temática ainda são limitadas, o que evidencia a necessidade de desenvolver propostas teóricas e práticas capazes de subsidiar o trabalho dos professores da educação básica junto a esse público.

⁷ Indicaremos apenas “pessoas com deficiência” para nos referir aos sujeitos público-alvo da educação especial.

Posto isto, a seara aqui empreendida tem como objetivo precípua compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com DI do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021- 2025, com foco nas ações inclusivas voltadas para a permanência dos discentes com DI, para então, com base nessas informações, desenvolver o PTT, que tem como objetivo central divulgar a instituição e as ações desenvolvidas para a permanência e o êxito dos discentes com essa condição. Para tanto, buscou-se:

- a) identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais;
- b) destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social;
- c) elaborar um Produto Técnico Tecnológico, na forma de Manual, que contribua com as discussões em torno da inclusão dos discentes com DI no espaço educacional, *lócus* da pesquisa.

O caminho metodológico desta pesquisa de abordagem qualitativa contemplou uma pesquisa de campo com o estudo de caso, as pesquisas exploratória, descritiva e documental, com a observação espontânea e também, a partir da entrevista semiestruturada a partir do uso de roteiro de entrevista junto aos participantes. Essa etapa é importante para refutar ou confirmar a hipótese acerca da problemática, a partir dos achados da pesquisa: o processo de inclusão dos discentes com DI tem sido desenvolvido a luz de um currículo aberto, democrático e inclusivo, que leva em consideração as particularidades dos discentes.

Assim, como referencial teórico, foram escolhidos autores seminais que possuem publicações importantes sobre a educação especial inclusiva, como Carvalho (2018), Glat e Blanco (2007), Mantoan (2015), Sacristán (1998), Sassaki (2004), Libâneo (2005), Piaget (1998), Vigotski (1997), bem como nas diretrizes legais e normativas relacionadas à educação inclusiva. É necessário afirmar que os materiais citados que ultrapassam o período dos últimos cinco anos irão compor as leituras e escritas a serem desenvolvidas devido serem clássicos que discorrem, debatem e confrontam sobre a temática em questão.

Foram trazidos para o processo de pesquisa também as principais legislações sobre o tema para esclarecer as conquistas históricas relacionadas à luta da pessoa com DI, tendo como base a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (PNEEPEI), tendo como embasamento a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Dito isto, este estudo versa sobre os aspectos organizacionais da instituição pesquisada no que tange a evolução curricular, tendo como perspectiva a memória das pessoas que fazem parte da instituição, com o intuito de conhecer as contribuições da EPT para a formação humana integral e inclusiva de seus discentes e egressos.

Com isso, esta dissertação está estruturada no formato de seções. A primeira trata do referencial teórico abordando os temas: o processo de inclusão curricular do discente com DI nos espaços da EPT, as estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas a partir do que prega o currículo escolar como forma de incluir de forma satisfatória os discentes com DI inseridos nos espaços formais da EPT. A segunda seção traz o percurso metodológico deste estudo, a qual caracteriza a pesquisa, apresenta e delinea seu universo, discorre sobre as técnicas de levantamento de dados, descreve os procedimentos para a análise dos dados e aborda os aspectos éticos da pesquisa.

Na terceira seção apresentamos e discutimos os dados encontrados com a pesquisa desenvolvida com os gestores e docentes que trabalham com discentes com DI no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão. Na sequência, na quarta seção, expõem-se de forma detalhada as etapas de concepção, elaboração, avaliação e validação do PTT, desenvolvido em formato de Manual, intitulado EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com DI, bem como as avaliações que recebemos sobre o Manual que relata o processo de inclusão e as ações de permanência dos discentes com DI nos espaços da EPT.

A quinta e última seção aduz as considerações finais acerca desta pesquisa, procurando sintetizar os principais resultados encontrados a partir da apresentação das reflexões sobre o que foi construído na pesquisa e o que está por ser construído e explicado por futuros pesquisadores. Em seguida têm-se as referências utilizadas como aporte teórico ao estudo, e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem como objetivo apresentar os referenciais teóricos basilares que permitiram reflexões acerca dos temas e conceitos abordados na discussão dos resultados da dissertação e ao longo do desenvolvimento do PTT, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a configuração e o entrelaçamento do processo de inclusão dos discentes com DI, paralelo ao currículo por meio do recorte para a EPT, mais especificamente no Ensino Médio Integrado.

Nessa direção, para conhecer e analisar os processos que constituem as práticas inclusivas desses discentes, é preciso compreender como se organiza, seleciona e reflete os fazeres para um o desenvolvimento desse público. Nesse sentido, é relevante conhecer como se distribui o conhecimento vivenciado pelos agentes que participam desse processo de inclusão direta ou indiretamente.

Diante desse pressuposto, é necessário enfatizar também o papel social das instituições escolares, enquanto espaços de formação e humanização, a partir da sistematização dos conhecimentos construídos historicamente, formando o patrimônio cultural de uma sociedade. Para tanto, faz-se necessário inicialmente a definição do conceito de DI e o seu entrelaçamento com o currículo. Em seguida, apresentamos as diretrizes oficiais sobre o currículo à luz do que é preconizado nas bases conceituais de formação humana integral da EPT para discentes com DI (objeto de estudo desta pesquisa), fundamentando-se da conceituação sobre o que vem a ser currículo na perspectiva da inclusão.

2.1. CONCEITUALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O processo histórico das pessoas com DI é considerado e caracterizado por obstáculos emocionais e socioculturais, a partir da compreensão de que na história das civilizações ocidentais, alcançando a idade Moderna, esses cidadãos eram considerados seres inúteis de acordo com os preceitos da igreja, que julgava serem importantes apenas aqueles indivíduos que não possuíssem nenhuma limitação visível.

As pessoas com DI sofreram no percurso histórico muitos preconceitos, o que pode ser percebido tendo como base Martinho Lutero que considerava os sujeitos

com algum sinal de DI como seres diabólicos, que precisavam de castigos para atingirem a purificação, pois a deficiência era compreendida como sinônimo de pecado (Mantoan, 1997).

Para Mazzota (2015), as pessoas com deficiências enfrentaram em sua trajetória histórica um longo processo de abandono, preconceito e exclusão, em que a deficiência era vista como uma maldição, um castigo devido a um pecado pessoal ou da família. Diante disso, as pessoas com deficiências durante muito tempo ficaram excluídas e totalmente segregadas do convívio social, tendo uma melhor aceitação a partir do século XX.

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2020) as pessoas com DI apresentam restrições no funcionamento intelectual, referente às capacidades mentais como aprendizado e raciocínio, assim como no comportamento adaptativo⁸, correspondentes às habilidades conceituais, como linguagem e tempo, habilidades sociais, como relações interpessoais e responsabilidade social; e habilidades práticas, como atividades de vida diária.

De acordo com a 12ª versão do Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD⁹,2021) a DI é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, práticas e sociais, ocorrendo antes da idade de 18 anos.

Segundo a AAIDD (2021) a DI pode ser caracterizada como uma dificuldade de ordem biológica, intrínseca ao indivíduo, mas também de base multidimensional, com nível de funcionalidade baseado nos acompanhamentos que o sujeito tem à sua disposição. Nesse sentido, a DI é caracterizada enquanto restrições intelectuais que determinadas pessoas apresentam e que são influenciadas pelo contexto em que estão imersas.

Em consequência disso, o conceito de DI, clarifica o entendimento de que as pessoas que possuem DI têm capacidade reduzida no que tange o desenvolvimento de algumas habilidades, o que acentua a compreensão de que é a partir do contexto e particularidades do indivíduo que deve haver o processo de intervenção e inclusão para suas necessidades individuais.

⁸ O comportamento adaptativo refere-se ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem para conviver no dia a dia (Smith, 2008).

⁹ Conhecida anteriormente como American Association on Mental Retardation (AAMR).

É importante salientar que um dos marcos para se pensar uma nova terminologia e definição da pessoa com deficiência intelectual foi a Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual ocorrida em Montreal, na qual resultou na Declaração de Montreal (2004, p.48) que preconiza a adoção da terminologia deficiência intelectual, apontando que:

Deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

Diante dos estudos desenvolvidos, compreendeu-se que a década de 1990 foi marcada por mudanças importantes para o processo de inclusão de discentes com deficiência. Neste sentido, as legislações dispõem de ações para que ocorra a educação inclusiva, com vista à importância da acessibilidade para pessoas com DI. De acordo com (Caramori, Mendonça, Vilaronga, 2022) somente a partir dos anos 90, que de fato houveram significativas mudanças e movimentos em prol da educação inclusiva, de modo a garantir o direito de escolarização desse público nas escolas comuns, bem como a formação profissional.

Nessa perspectiva, devido às grandes mudanças feitas a partir da década de 90 na educação brasileira, com respaldo legal, a inclusão de discentes com deficiência passou a ser interpretada conforme a Constituição brasileira de 1988 como universal, devendo garantir o acesso e a permanência para pessoas com DI, respeitando suas condições e possibilidades.

Nesse raciocínio, de acordo com a Legislação brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13. 146, de 06 de julho de 2015, denominada também como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, considera uma pessoa com deficiência física, intelectual ou sensorial, aquela que apresentar obstáculos em longo prazo, e isso pode impedi-la de participar plena e efetivamente da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Em consonância com os dispositivos legais Jean Piaget e as contribuições da Psicologia e Epistemologia genética, possibilitaram a releitura sobre o que é a DI, a partir da fragmentação das barreiras discriminatórias que dificultavam o processo de compreensão acerca das reais condições de educabilidade desses sujeitos, o que

amplia a compreensão do que de fato é a DI e como esses sujeitos podem ser inclusos.

Na perspectiva de Piaget, os deficientes intelectuais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada ¹⁰ e não existe uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo das pessoas consideradas como normais e as pessoas com deficiência. Piaget constatou que as pessoas com DI conseguem progredir intelectualmente se lhe forem oportunizadas as condições mínimas para que evoluam e esse processo passa pelas mesmas etapas das fases do desenvolvimento dos sujeitos sem DI.

Diante das contribuições de Piaget, percebe-se que a diferença das pessoas com DI pode ser observada por meio do ritmo da construção das estruturas mentais, porque a pessoa com DI se desenvolve de forma mais lenta se comparado com os outros indivíduos que não possuem DI. Essa teoria fornece um arcabouço para compreender as proposições de Vigotski (1997) ao afirmar que as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com DI são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas.

Desse modo, compreende-se que isso também deve ser aplicado aos processos de ensino-aprendizagem, visto que de acordo com o teórico o indivíduo que teve seu desenvolvimento comprometido pela deficiência não pode ser considerado inferior às pessoas tidas como normais, devendo ser vistos como pessoas que possuem outras maneiras de aprender e conseqüentemente se desenvolver. Paralelo à conceituação descrita, Diniz (2007, p.8) revela que a “concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora de forma”.

Em face do exposto, avulta a constatação de que os discentes com DI são comparados, em muitos casos, com os ditos normais e isso pode retrair e retardar o desenvolvimento desses discentes que no processo de comparação se sentem inferiores. Assim, as instituições educacionais devem propiciar a garantia das condições para que esse público seja, sobretudo, respeitado nos espaços formais e informais das instituições, a partir da garantia de recursos que propiciem a potencialização das habilidades e o pleno desenvolvimento para a execução das

¹⁰ Metáfora usada por Piaget para exemplificar a Deficiência Mental.

atividades cotidianas do processo de fazer-se humano enquanto seres ativos no seu meio.

Nessa mesma direção, Vigotski (1997) aponta que o desenvolvimento é um processo não linear e evolutivo e que não pode ser caracterizado como individual, gradual, cumulativo, sequencial, visto que é um processo de evolução, involução e revolução contínuo e sempre inacabado. Apoiando-se nos teóricos, é necessário, portanto, levar em conta que o indivíduo com DI possui alterações nos processos mentais que interferem diretamente no seu raciocínio, na realização das atividades da vida diária e no seu desempenho acadêmico e social.

De acordo com a OMS a DI antigamente era denominada como retardo mental, apresentando-se como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades. Enfatizamos que a nomenclatura “retardo mental” não é mais utilizada desde 2006¹¹, visto que a partir dessa data passou a se chamar deficiência intelectual.

Nessa trilha de investigação, tendo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (2022) como referência para a conceituação entende-se que a deficiência intelectual é caracterizada por carências nas aptidões mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, aprendizado acadêmico.

Sinteticamente, pode-se afirmar que tendo a conceituação da DI como base para reflexão acerca do processo de formação humana integral, compreende-se que o discente com DI não pode ser visto como incapaz frente os outros discentes como outrora era feito com essas pessoas no processo educacional. Assim, é necessário conhecer as nomenclaturas utilizadas no passado e aquelas que são utilizadas na atualidade, bem como posturas de inclusão que os profissionais da educação devem manter frente ao acesso, permanência e êxito desses discentes nos espaços formais de ensino para que se obtenham bons resultados educacionais.

Com essas ideias em pauta, podemos relacionar com os estudos de Volante, Mendonça e Vilaronga (2022), que descrevem que há muitos amparos legais sobre a implantação de recursos e o desenvolvimento de práticas relacionadas à inclusão

¹¹ A mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual foi aprovada em razão dos avanços nas diversas áreas do conhecimento, que possibilitaram uma compreensão mais ampla e atualizada do déficit intelectual, uma vez que “o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela, o intelecto” (Sasaki, 2007).

escolar. Diante dessas ponderações, Freitas e Cavalcante (2022, p.34), enfatizam que “os alunos com deficiência precisam relacionar e compreender o trabalho como princípio educativo para que ao entrarem no mundo trabalho não se limitem a oferecer apenas uma mão de obra alienada”.

Para fazer frente à realidade que está posta, é perceptível que as instituições educativas possuem como objetivo principal a adaptação dos discentes à realidade social e as exigências do sistema de produção vigente conforme definido no § 2º do art. 1º da LDB nº 9394/96 que afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, esbarrando com isso na serventia à lógica do capital, o que provoca o distanciamento de um dos seus objetivos que é promover o desenvolvimento humano de forma integral.

Dito isso, pode-se citar como exemplo de um progresso para a Pessoa com Deficiência a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI¹²), que foi aprovada em 2015, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e a Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, considerada a principal lei de acessibilidade no Brasil. A Lei nº13. 146, trouxe como objetivo “assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º, p. 1).

O presente dispositivo legal visa à inclusão escolar dos discentes com deficiência a partir da garantia de acessibilidade introduzida a partir do AEE ¹³ e combate a discriminação dessas pessoas que no percurso histórico foram silenciados e negligenciados por suas condições. A LBI foi integralmente traduzida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com legenda e áudio, com o intuito de tornar o conteúdo acessível a vários públicos. Os vídeos encontram-se no canal do YouTube da Câmara dos Deputados ¹⁴ e da TV Senado ¹⁵ , possuindo aproximadamente duas horas de duração.

Nesses termos, para Carvalho e Cavalcanti (2020) o trabalho como princípio transformador deve buscar a formação do homem em sua completude, a partir do trabalho como constituinte da integralidade humana, desse modo, o caráter

¹² Lei Brasileira de Inclusão, LBI, Lei de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência serão utilizados como termos sinônimos, uma vez que aparecem nos materiais pesquisados nessas diversas acepções. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

¹³ Regulamentado pelo Decreto Presidencial Nº 6.571 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo decreto 7.611 de 2011.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fWF7QhP424g>. Acesso em: 17 mar. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4IWxmWRZ9TA>. Acesso em: 17 mar. 2025.

formativo nos contextos da EPT deve ter a necessária consideração sobre uma formação que ultrapasse o viés capitalista, de modo a ser uma formação ética e cidadã voltada para o trabalho. Nesse prisma, a educação que visa à formação integral dos discentes deve buscar a formação do ser humano em sua totalidade, “[...] no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento com base em uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (Brasil, 2010, p. 33-34).

A partir dessa compreensão, Oliveira e Delou (2022) afirmam que numa perspectiva de formação integral e humana para o trabalho e exercício da cidadania, deve existir em sua essência o reconhecimento dos direitos humanos e da diversidade para que ocorra um tratamento equânime e, conseqüentemente, se garantirá a permanência e o êxito dos discentes com deficiência, visto que se sentirão parte do processo e incluídos em sua totalidade.

Admite-se, nesta investigação, que existem muitos dispositivos legais que amparam a pessoa com deficiência, mas de acordo com Azevedo, Fernandes e Rossi (2021), apenas os instrumentos não são suficientes para eliminar as barreiras impostas a este público. Faz-se necessário o aprofundamento e disseminação de práticas que, de fato, viabilizem as experiências de inclusão na educação e no trabalho para a PCD, oportunizando uma formação ampla, que atenda às suas necessidades. Tendo como base essa mesma ótica Mészáros (2008) pontua que esses dispositivos legais representam apenas medidas paliativas, uma vez que os problemas sociais não estão sendo efetivamente solucionados e corrigidos, permanecendo as forças hegemônicas postas sobre as pessoas com deficiências.

Compreende-se que, ainda que muitas questões postas nos documentos e normas que direcionam a política de inclusão no país, não tenham sido amplamente implementadas nos espaços escolares, começam a surgir e se colocar como reflexões, oportunizando fazeres a serem enfrentados por aqueles que almejam uma educação inclusiva. Depreende-se que apesar da relativa democratização de acesso à escola advindos da década de 1990 devem existir ações capazes de alterar a organização do sistema de ensino a partir da garantia de práticas educativas efetivas, que respeitem as particularidades do seu público.

Torna-se necessário pontuar que a educação pautada em práticas inclusivas não é feita apenas por decretos ou diretrizes, visto que ela deve ser construída por aqueles que compõem os espaços de aprendizagem e por ser uma construção de

cunho coletivo, requer mobilização, discussão e sobretudo, ação organizacional de toda a comunidade escolar, a partir de encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades educacionais, sem distinção e levando em consideração as particularidades oriundas da diversidade que se fez e se faz presente no bojo educacional.

Tendo como base os pressupostos aqui apresentados, na subseção a seguir, discutiremos as políticas que regem o processo de inclusão do discente com deficiência, bem como propostas para o processo de permanência e êxito dos discentes com DI no âmbito da EPT.

2.2 Educação Inclusiva nos espaços formais de escolarização de discentes com Deficiência Intelectual

Para discutir com mais profundidade o processo de inclusão dos discentes com DI na EPT, elaborou-se a presente subseção a partir das reflexões suscitadas, tendo em vista que a sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico, possuindo diferentes dinâmicas e estratégias de ensino, o que exige a complementação, adaptação e suplementação curricular, quando necessários.

Em apoio a essa argumentação, fica claro que as instituições educativas, as estratégias de ensino e acolhimento é que devem ser modificadas para que os discentes possam aprender e se desenvolver nas relações interpessoais, visto que o eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem, por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica.

Dito isto, as relações interpessoais e os fazeres devem ser postos em discussão, para que não sejam camuflados ou projetados no discente, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiências. O acolhimento, nesse sentido, deve ser favorecido a partir da reflexão crítica dos atores que compõem as instituições educativas, em um movimento em que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p. 39).

Uma ideia central presente na literatura é que o processo de inclusão dos discentes com DI deve favorecer suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento por meio de estratégias pedagógicas, acessibilidade curricular e sobretudo, por meio do olhar individualizado acerca da história de vida desses

discentes, de modo a levar em consideração suas limitações e suas necessidades, a partir de intervenções significativas ao processo de formação humana integral desse público, sem perder de vista suas necessidades e anseios acadêmicos.

A inclusão, na visão de Sassaki (1999), vem como uma modificação da perspectiva da educação porque tem como finalidade não somente os discentes com dificuldades na escola, mas visa defender todos os envolvidos no processo para favorecer o caminho de uma sociedade sem preconceitos. Notadamente, Orrú (2017) aponta que a inclusão pressupõe “fazer com o outro”, “aprender com o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado.

Sendo assim, é salutar que a escola inclusiva é um desafio que implica na revisão contínua de alguns aspectos, que envolvem desde o setor administrativo até o pedagógico, para que os discentes se sintam parte do processo, colaborando para que as práticas de inclusão ocorram como forma de promover a integração da diversidade e equidade¹⁶ sem barreiras ou distinções advindas do que é considerado como diverso.

Assim, pode-se destacar o olhar de Mantoan (1997), que enfatiza que para ocorrer à inclusão de discentes com DI é necessário que a escola apresente novos recursos voltados para o ensino e aprendizagem, associado a mudanças acerca da atitude dos profissionais que compõe a instituição de ensino, por meio de uma educação que atenda às necessidades dos discentes. Na perspectiva de Lustosa e Paixão (2020) “os alunos com DI, por suas particularidades, especialmente em relação ao funcionamento cognitivo, demandam práticas diferenciadas das utilizadas com os demais alunos, para que possam acessar o currículo geral”.

Isto posto, assimila-se que para que haja de fato a inclusão de discentes com DI, é imprescindível algumas adequações, tais como: adaptações em relação ao currículo, sistema de avaliação que envolva os discentes dentro de suas possibilidades, formação e qualificação da equipe escolar e formação continuada dos docentes e demais membros escolares.

Seguindo este argumento, Carneiro (2005) pontua que a educação profissional para as pessoas com deficiências deve garantir a oportunidade de serem agentes ativos e participativos no sistema e, assim, essa educação deve ser

¹⁶ Equidade aqui é entendida enquanto a garantia de alcance da igualdade levando em consideração as necessidades específicas dos indivíduos, conceito encontrado no Podcast O que é Equidade? do site <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade>.

voltada a uma formação integral. Diante desse contexto, Carvalho (2018) afirma que, ainda há um distanciamento entre as intenções e as práticas e muita incompreensão sobre o que é a inclusão, pois este não é um termo autoexplicativo.

De acordo com Carvalho (2018, p.33) compete aos autores do processo educacional a compreensão da inclusão no sentido de reconhecer, respeitar e atender as necessidades e diferenças de cada discente e, neste sentido, não são apenas os que possuem deficiência que devem se beneficiar desta proposta educacional, mas todos aqueles que, em decorrência de fatores individuais ou ambientais, permanentes ou temporários, enfrentam dificuldades para aprender e se desenvolver dentro de suas possibilidades.

É sumamente significativo frisar que a PNEPEI, em 2008, cria o documento que traça o marco histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para nortear políticas públicas que fossem promotoras de uma educação igualitária e de qualidade. Neste mesmo ano, fica previsto o AEE por meio do Decreto nº 6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011¹⁷, que dispõe sobre o serviço o definindo como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos discentes no ensino regular”.

Salienta-se que o AEE amplia o acompanhamento aos discentes com deficiências, no ensino regular, sendo desenvolvido dentro das salas de recursos multifuncionais implantadas na própria escola, possuindo caráter complementar ou suplementar ao processo de ensino, não substituindo sobre qualquer hipótese às classes comuns¹⁸. É oportuno mencionar que os discentes matriculados concomitantemente na classe comum do ensino regular público e no AEE serão contabilizados duplamente, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹⁷ O Decreto nº 7.611/11, assim como no texto apresentado pelo Decreto nº 6.571/08, dispõe sobre a oferta, dos fins e recursos voltados ao AEE. O Decreto nº 7.611/11 sinaliza as diretrizes para o cumprimento dos deveres do Estado com o público-alvo da educação especial.

¹⁸ O AEE pode ser ofertado em salas de recurso multifuncional ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, filantrópicas sem fins educativos, confessionais, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou Municípios. No Art. 6º fica estabelecido que em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, é um documento que garante a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, sexo, posição econômica, nascimento, origem ou qualquer outra condição, os direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade. A referida Política teve como principal referência a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, que inovou ao conceituar a deficiência “como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem sua plena participação na sociedade em igualdades de oportunidades com as demais pessoas [...]” (Brasil, 2010, p. 7)

Assim, o CNE estabelece diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica por meio da Resolução nº 4/2009 que define o AEE como um serviço da educação especial, devendo ser ofertado apenas aos discentes que necessitem de apoio para participar das atividades escolares. Corroborando esse entendimento, Araújo et al. (2010, p. 407), defende que o pressuposto da PNEEPEI seria uma Educação Inclusiva com uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito dos discentes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

A Resolução nº 4/2009 que define o AEE como um serviço da educação especial foi complementada, no ano seguinte, a partir da publicação das Orientações para a Organização de Centros de AEE – Nota técnica n. 9/2010, que tratava da garantia da oferta do AEE aos discentes PAEE, por meio da oferta de recursos do FUNDEB e da garantia de matrícula tanto na sala de aula comum quanto no AEE (Brasil, 2009b).

O Decreto nº 7.611/2011 estipulou que a União preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade, reforçando que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola, portanto, a necessidade de um projeto pautado no respeito à diversidade, tendo em vista a inclusão, sem qualquer forma de distinção, embasado em um currículo inclusivo e democrático.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE deve ser ofertado de forma prioritária em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização do discente, podendo ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado. Como

se percebe, o AEE possui como objetivo central garantir a matrícula e permanência na escola dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação, objetivando garantir por meio de estratégias diferenciadas, a autonomia do discente, promovendo assim a melhoria em seu desenvolvimento educacional e social.

Cita-se também como marcos legais da política inclusiva os eventos internacionais como a Conferência de Jomtien, desenvolvida pela Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Tailândia, em 1990, com a elaboração do documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁹ (Oliveira, 2008).

Notadamente o Ministério Público Federal divulgou em 2004, por meio do Decreto Federal 5.296/04 do Programa Brasil Acessível, o documento intitulado: “O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. O objetivo era propagar as ideias e diretrizes mundiais para a inclusão, retificando o direito e os benefícios da escolarização de discentes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em razão disso, significa dizer que os discentes com DI têm assegurado o direito às adaptações curriculares que se fizerem necessárias para o atendimento às suas necessidades educacionais, considerando suas limitações e potencialidades, por meio de estratégias e recursos que facilitem e colaborem para seu desenvolvimento. Mineto (2008, p. 64) aborda o conceito de adaptações curriculares como sendo toda “[...] organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo, independentemente da dimensão”.

Para a autora, todas as modificações curriculares geram uma flexibilização, tornando o currículo maleável e podem ser compreendidas como adaptações que visam subsidiar e atender às especificidades dos discentes, indo ao encontro da orientação inicial de política/prática curricular inclusiva brasileira, que ganhou destaque no país, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁹ A referida Conferência forneceu definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer e garantir compromissos no âmbito mundial para todas as pessoas, indistintamente, de sua raça, cor, gênero, deficiência, conhecimentos necessários para uma vida digna. Para alcançar esse objetivo, dentro da Conferência foi publicado um documento, em que os países signatários deveriam realizar planos decenais para atingir os objetivos propostos.

(PCNs): adaptações curriculares (Brasil, 1998), constituindo as estratégias educacionais necessárias perante as dificuldades apresentadas pelo PAEE.

É importante, pois, compreender que as classes regidas por docentes especializados, chamadas antigamente de “classes especiais”, existiam para atender apenas discentes na área de DI ou com dificuldades na aprendizagem, deixando-os isolados dos demais, reforçando assim a exclusão. No âmbito da sala de aula o docente precisa realizar planejamentos que contemplem estratégias que potencializam a aprendizagem significativa, considerando que cada discente tem o seu caminho para construir sua aprendizagem, dentro de seu ritmo, em um processo que considere as limitações como ponto de partida para o crescimento intelectual do discente.

Em consonância com o exposto, evidencia-se que o docente deve conhecer o perfil da turma e o nível de aprendizagem dos discentes, para que possa elaborar atividades e recursos que fortaleçam as potencialidades dos discentes com DI, considerando os conhecimentos individuais, suas vivências e respeitando as suas particularidades, facilitando assim, seu processo de aprendizagem. Sobre isso, (Venâncio, 2018) afirma que os discentes com DI que não possuem atividades pedagógicas adaptadas às suas necessidades têm em consequência a exclusão do processo educacional e com isso surge o distanciamento da escola.

Diante das reflexões suscitadas, (Santos, Ferreira e Santiago, 2023) afirmam que uma das estratégias de inclusão, permanência e êxito dos discentes com DI é o portfólio que pode ser utilizado como instrumento avaliativo e de acompanhamento da evolução dos discentes com DI, favorecendo a autonomia dos discentes que teriam a oportunidade de acompanhar seu progresso. Villas Boas (2005) afirma que o uso do portfólio é uma escolha do docente que pensa em quem vai avaliar. Possibilita planejar, adequar o ensino às necessidades dos discentes, reunindo experiências significativas, tornando assim o processo prazeroso.

Como se percebe, o processo de avaliação na perspectiva da educação inclusiva e da aprendizagem significativa não está centrado apenas no desenvolvimento de habilidades e competências²⁰, nem na capacidade de assimilar conteúdos e acumular informações. A avaliação nesse sentido, é revelada na possibilidade de pensar de forma crítica e autônoma, de fazer escolhas, de se

²⁰ O termo competências é utilizado no sentido de mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, e atitudes para resolver demandas da vida social e do trabalho.

relacionar com o outro e com o objeto de conhecimento, de se comunicar com precisão, de expressar sentimentos, resolver problemas do cotidiano, criar soluções, desenvolver a imaginação e participar criticamente da cultura para transformação da sociedade do qual faz parte.

Corroborando essa análise, entende-se que a avaliação na perspectiva inclusiva deve ser capaz de atender às diversidades e especificidades presentes em estudantes com deficiência, tendo como pilar a promoção da acessibilidade pedagógica, o que requer a adaptação de conteúdos e atividades que culminam com a avaliação durante todo o processo educacional. Portanto, avaliar é um ato de acompanhamento da aprendizagem, que oportuniza as práticas inclusivas, sendo necessárias, pois "É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (Luckesi, 2005, p.34).

Há, portanto, a necessidade de destacar que a avaliação na perspectiva inclusiva deve estar voltada para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, de modo a fornecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras de aprendizagem conforme exposto no documento Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais:

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional, escolar e, se possível, familiar (Brasil, 2006a, p8).

As práticas avaliativas devem ofertar subsídios de aprendizagem, não devendo ser utilizadas de forma punitiva e engessada, mas, oportunizando a reflexão para a melhoria das práticas desenvolvidas, sendo um instrumento de apoio aos docentes. Compreende-se por meio da teoria Vygotskiana que os sujeitos vivem em um mundo imerso de histórias, cultura e acontecimentos que moldam os caminhos trilhados, na perspectiva de aprender a entender e sentir o mundo com o outro na relação de valores e sentimentos proporcionados por meio das atividades coletivas produzidas como forma de atender as necessidades individuais e grupais. De acordo com (Hoffmann, 2005, p. 52) "avaliar é perceber o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, valorizando seus saberes e suas possibilidades".

Na concepção de Canté, Santos e colaboradores (2024), propostas pedagógicas inclusivas são essenciais para promover a igualdade de oportunidades educacionais para os discentes, visto que é oportunizado aos discentes o desenvolvimento de seu potencial, o que contribui para o progresso coletivo. Vigotski (1997) suscita a reflexão de que o processo de conhecimento pode ser entendido como a internalização das práticas sociais, ocorrendo em uma dialética das relações sociais. É importante destacar que um dos fatores essenciais para incluir os discentes com DI é a estruturação de todo o material pedagógico para contemplar as necessidades individuais do seu público, para que seja alcançado o desenvolvimento das potencialidades dos discentes.

Nota-se que o trabalho desenvolvido no AEE, junto a esse público, em parceria com os docentes da sala de aula regular, deve privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhes é limitado, de forma que os discentes possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, complementando ou suplementando a formação dos discentes, para a autonomia e independência dentro e fora da escola, garantindo uma formação cidadã nas vertentes da equidade e do respeito (Brasil, 2007).

A sala de ensino regular representa o espaço sistematizado para apropriação dos conhecimentos acadêmicos. O AEE é dirigido para a apreensão do abstrato, do cotidiano, do que o ensino regular não trabalha de forma explícita. De acordo com a legislação atual de ensino “o Atendimento Educacional Especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do discente com deficiência mental (Brasil, 2006, p. 27)”.

Diante disso, de acordo com (Brasil, 2010, p.7) para a “identificação das necessidades educacionais específicas dos discentes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”, pelo AEE, como prescrito na Resolução CNE/CEB nº4 de 2009, colabore nesse sentido de inclusão e favorecimento de práticas acessíveis, a força excludente que ainda é presente no currículo necessita sofrer uma ação intervencionista como modo de modificar atitudes e ações que não são benéficas ou condizentes para uma formação plena e eficaz do discente com DI.

Para Carvalho e Cavalcanti (2020) a inclusão dos discentes com deficiência na EPT não deve se limitar a uma formação para acesso aos diversos espaços,

oferecendo oportunidade de eles atuarem de forma efetiva nestes cenários, o que inclui não só a escola, mas a sociedade em geral. É pertinente salientar que a utilização de recursos tecnológicos deve ser uma ferramenta e um aparato pedagógico para desenvolver a criticidade dos educandos e tornar as aulas em espaços mais dinâmicos, críticos e inclusivos.

Sob o mesmo ponto de vista Orrú (2017) aponta que a inclusão exige que todos (docentes e discentes) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras. Assim, faz-se necessária a utilização do uso de Tecnologia Assistiva (TA) ou Ajuda Técnica, pois a mesma propõe inclusão e independência e também porque tornam as aulas mais dinâmicas e consequentemente, participativas. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT²¹) entende como TA, uma área que visa desenvolver a participação, a autonomia e a real inclusão, consequentemente uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, por meio de recursos, metodologias e estratégias (CAT, 2007).

Na acepção de Bersch (2006, p. 92), “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o discente a fazer tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de os discentes serem e atuarem de forma construtiva”. A inclusão qualitativa dos discentes com algum tipo de deficiência está assegurado pelo Inciso III, do art. 3º do Estatuto da Pessoa com deficiência como também é denominada a LBI²², conceituando TA como o arsenal de:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, s/p).

Assim sendo, compreende-se que o objetivo da TA ou Ajuda Técnica²³, como também é denominada, possui como principal objetivo propiciar maior independência à pessoa com deficiência (PCD), por meio da ampliação de sua mobilidade, habilidades de seu aprendizado e trabalho, bem como sua comunicação e demais atividades de sua vida cotidiana, pois uma das premissas da TA é estar junto ao

²¹ Comitê de Ajudas Técnicas. Em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, por meio da portaria nº 142, instituiu o Comitê de

²² A Tecnologia Assistiva é mencionada 31 vezes nesse dispositivo legal.

²³ Ajudas Técnicas – CAT. Disponível em: <https://www2.inatel.br/imprensa/noticias/cdtta/2666-o-que-e-tecnologia-assistiva>. Acesso em 23 de junho de 2024.

usuário, enquanto ferramenta que auxilia no rompimento de barreiras que dificultam a participação dos discentes nas atividades propostas pela escola, sendo um subsídio para a autonomia dos discentes.

É preciso considerar que TA é um termo utilizado para identificar vários recursos e serviços que proporcionam à amplificação de habilidades funcionais de pessoas com deficiências, visando promover uma vida independente e de inclusão. Com base nessa compreensão, Cook e Polgar (2013, p. 20) afirmam que também podem ser definidas como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”.

Corroborando o entendimento anterior, Galvão Filho (2009, p. 207) aponta que “qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de recurso de Tecnologia Assistiva”. Todavia, atualmente existem variados tipos de bengalas confeccionados em diferentes tipos de material. Sobre a terminologia da TA, Sassaki (1999) compreende:

[...] assistiva (que significa alguma coisa que assiste, ajuda, auxilia) segue a mesma formação das palavras como sufixo tiva, já incorporadas ao léxico português. [...] nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema tecnologia assistiva insere-se obrigatoriamente nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto que haja uma certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/ fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto à pessoa com deficiência. (Sassaki, 1999).

É importante observar que a nomenclatura TA é utilizada, então, para identificar recursos, estratégias e atividades, seja eles tecnológicos ou manuais, contando com a participação dos discentes na sua confecção, bem como práticas e metodologias desenvolvidas com o discente com deficiência com o objetivo de promover uma vida independente e inclusiva.

A partir do que dispõe Galvão (2009), a TA pode ser uma bengala improvisada, ou qualquer recurso que possibilita facilitar o aprendizado e os movimentos físicos. Assim, os recursos podem ser criados com materiais artesanais, de baixo custo, levando em consideração a necessidade do discente. Nesse entendimento, pode-se afirmar que a TA pode ser compreendida como recursos que atendem às necessidades educacionais dos discentes com DI, visto que proporcionam atividades pedagógicas mais estruturadas, tornando-se recursos e

métodos de inclusão, podendo, assim, serem entendidas como um recurso benéfico ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Sobre o assunto, Moura (2008, p. 36) considera que no processo de inclusão “é preciso compreender o estudante como ativo no processo de ensino-aprendizagem, capaz de construir seu próprio conhecimento e, assim, assumir a capacidade de pensar sobre sua própria formação”. Em consequência disso, Kuenzer (2010, p. 506) enfatiza que o desafio da promoção da autonomia discente é perpassado pela compreensão de metodologias condizentes às necessidades dos educandos, capazes de inserir “atividades que permitem a imersão no mundo do trabalho, tal como a pesquisa de campo ou experimental e os projetos de extensão, que podem viabilizar uma relação praxica com a área de trabalho que fundamente o trabalho pedagógico”.

Nesse sentido, a TA deve ser compreendida como um recurso que potencializa o processo de ensino-aprendizagem e promove a inclusão dos discentes. Cabe destacar que tais recursos podem ser desenvolvidos pelos próprios educadores, com a possibilidade de colaboração dos estudantes. A adoção efetiva da TA favorece a aprendizagem dos discentes com deficiência, os quais tendem a se sentir mais motivados e desafiados a aprender, contribuindo, dessa forma, para a superação de suas dificuldades.

Há de se destacar que o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)²⁴, é outra proposta de prática pedagógica universal que considera a heterogeneidade das salas para pensar o ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas a garantir a equidade, motivando o discente em seu processo de aprendizagem, assim o DUA pode ser compreendido como a elaboração de estratégias para acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que os discentes possam aprender sem barreiras (Cast Udl Book Builder, 2013).

O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, a partir do respeito as particularidades dos discentes, independentemente de suas condições, a partir do uso de estratégias pedagógicas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a TA.

²⁴ O termo em inglês é “Universal Design For Learning”, possuindo como tradução literal “Desenho Universal Para Aprendizagem”. O conceito evidencia uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem.

Uma proposta de ensino pautada na perspectiva de ensino baseado no DUA leva em consideração 3 (três) princípios norteadores, são eles:

1) o reconhecimento de informações a serem apreendidas (princípio da representação); 2) as estratégias para operar no processamento da informação (princípio da ação e expressão); e 3) a motivação do aluno (princípio do engajamento). Dessa forma, sua estrutura pretende embasar o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados (Zerbato, Mendes, 2018, p. 4-5).

Em face do exposto, avulta a constatação de que a proposta de ensino baseada no DUA de acordo com Zerbato (2018, p. 4) “visa o planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes”. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupondo que os indivíduos são diferentes, e desse modo, possuem ritmos e estilos variados para aprenderem e, conseqüentemente, se desenvolverem.

Dessa compreensão, pode-se refletir que a acessibilidade dentro da instituição é a de que não seja providenciada apenas quando o discente com deficiência chegar na escola, mas, é entendida como o fato dela estar preparada antes mesmo do acesso, antes da matrícula do discente, atuando numa perspectiva do desenho universal, acessível para todas as pessoas.

Convém salientar que esta abordagem tem se estruturado como uma alternativa de superação das práticas de adaptações e flexibilizações que, via de regra, são direcionadas apenas para os estudantes PAEE, visto que além de gerar um trabalho duplo, em termos de planejamento e execução, ainda dificulta a efetivação de práticas inclusivas pelo professor da sala comum, uma vez que as medidas adotadas são isoladas junto a este ou aquele estudante (Zerbato, 2018).

Com base no que dispõe Vigotski²⁵ (1997) o processo de ensinar possui como uma de suas premissas a promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência, sendo o docente o sujeito que desempenha um papel central como intermediário no processo de aquisição de conhecimento, bem como no desenvolvimento cognitivo e científico dos discentes.

²⁵ Nos debates educacionais encontra-se o nome deste autor com várias grafias: Vigotsky, Vygotski, Vigoski. Na presente pesquisa iremos grafá-lo como Vigotski, por ser a forma comumente mais encontrada nos escritos brasileiros sobre o autor.

Considerando esse entendimento, é essencial que o docente avalie e desenvolva o diagnóstico de sua turma, a fim de perceber as particularidades presentes em sua sala de aula, a partir de práticas inclusivas que se colocam como parte central no processo de formação humana dos discentes, por meio da adoção de atitudes responsáveis perante seu fazer, evidenciando que o desenvolvimento da pessoa com DI está diretamente influenciado pelo meio social em que ela está imersa.

Na perspectiva da inclusão para todos em 1994, em uma Conferência Mundial, foi estabelecida a Declaração de Salamanca²⁶, que se trata de um documento sobre os princípios, política e prática em Educação Especial, trazendo orientações que enfatizam que a legislação deve identificar o princípio da igualdade de oportunidades para crianças, adolescentes e adultos com deficiências no âmbito do Ensino Fundamental, médio e superior, proporcionando educação em centros integrados sempre que possível, mediante a flexibilidade curricular²⁷ com vistas à inclusão de todos. (Unesco, 1994).

Face a estas considerações, vale evidenciar que a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), estipulou o termo NEE, para todos os jovens que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem permanente ou temporária, derivadas de fatores ambientais e/ou orgânicos. Os preceitos da Declaração de Salamanca começaram a ser colocados em prática no Brasil, por meio da LDB nº 9394/96.

As escolas regulares têm recebido em suas salas de aula, discentes com algum tipo de deficiência. Sob essa perspectiva, percebe-se a falta de preparo dos profissionais para lidar com as necessidades e consequentemente, com o processo de inclusão dos discentes com DI, dificuldades essas evidenciadas por Facion (2008, p.45) como “a eficácia da metodologia aplicada; a falta de recursos e de infraestrutura; as jornadas de trabalho excessivas, o número elevado de discentes por sala de aula; o despreparo para ensinar seus discentes”.

Esta formação vem ao encontro do pensamento de Gramsci (1982), que defende a ideia de desenvolver uma concepção de escola que forme tendo como base as dimensões dos seres, sob a perspectiva que todos os homens são

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

²⁷ Termo introduzido na Declaração de Salamanca, sendo substituído pelos dispositivos Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009), o Documento Orientador da Política (Brasil, 2008) e o Decreto Federal nº 7611/2011 (Brasil, 2011), pelas terminologias acessibilidade curricular e adequações razoáveis.

intelectuais. Em outros termos, por um lado deve ocorrer a formação de discentes que utilizem a razão para executar as ações, paulatinamente associada às instruções, para que possam executar os processos físicos no desenvolvimento também de suas produções intelectuais. As contribuições de Gramsci também apontavam sobre a importância do trabalho como princípio educativo, enquanto instrumento de emancipação e transformação social.

E ainda sobre o processo de inclusão dos discentes com DI, Arroyo (2003) diz que é necessário reconhecer que sem propostas práticas de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, os jovens não conseguem compreender as mudanças da economia e da sociedade, tampouco, participar criticamente dessas mudanças, implicando no favorecimento da equidade.

Tendo em vista esse entendimento, compreende-se que a relação da prática docente com os seus saberes não se reduz a uma simples função de transmissão de conteúdos, “Define-se o saber docente como um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais” (Tardif, 2014, p. 36). O direito à educação para todos foi estabelecido a partir da Constituição Brasileira de 1988, que traz em sua vertente a concepção de que a educação deve ser promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, visando assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercer da cidadania e adquirir as competências necessárias para o mercado²⁸ de trabalho (Brasil, 1988).

Considera-se que a instituição inclusiva busca meios, ferramentas e estratégias para incluir os discentes que possuem algum tipo de deficiência, seja as mudanças que perpassam a estrutura física do prédio ou até mesmo modificando as barreiras atitudinais²⁹ refletidas no acolhimento desse público, refletindo nas adaptações de materiais, recursos e tecnologias, com vista a promover o desenvolvimento social e intelectual do discente com DI, levando sempre em consideração suas potencialidades e necessidades.

Paralelo ao processo de inclusão do discente com DI existem ferramentas e estratégias de inclusão para que ocorra a efetivação da permanência do discente com DI de maneira positiva e favorável ao seu desenvolvimento, como é o caso do

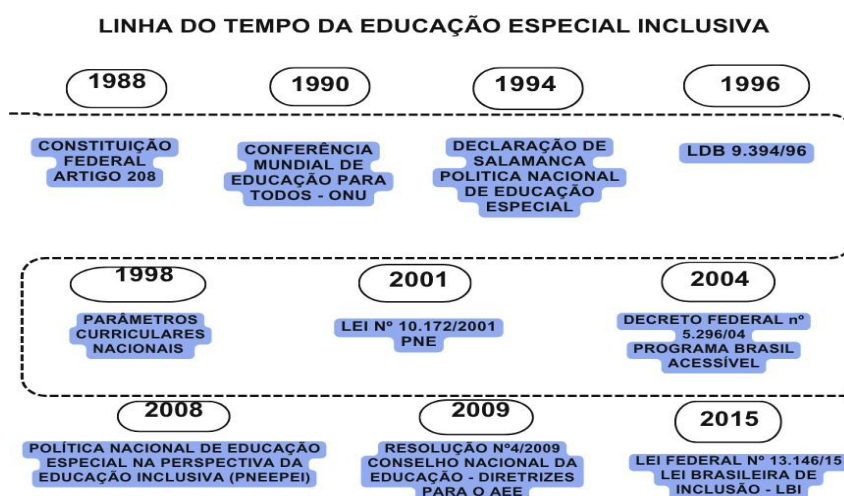
²⁸ Estaremos mantendo, nas citações e referências, a terminologia utilizada na época histórica específica.

²⁹ Ações que impedem ou prejudicam a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

AEE. Esse atendimento não possui como finalidade dar algum tipo de reforço aos discentes, tampouco ser substitutivo ao processo de escolarização realizado nas salas de aulas comuns, visto que possui como finalidade complementar e/ou suplementar o processo formativo dos discentes de modo que eles possuam condições de adquirir independência e autonomia nos espaços formais de aprendizagem e também fora deles.

Tendo em vista esses excertos é possível perceber que o processo pedagógico dialógico e inclusivo pressupõe uma postura de criar nos sujeitos que compõe as instituições escolares a aceitação da diferença para além de apenas aceitar o outro, mas o perceber como pessoa que aprende, sente e que não deve ser marginalizado em função de sua deficiência. A Figura 1 apresenta uma linha do tempo, traçando o percurso histórico da Educação Especial Inclusiva discutido no corpo do texto:

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Especial Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em consonância com a literatura especializada, vale frisar que existiram significativas mudanças nas políticas de inclusão no país, acentuando positivamente o processo de inclusão do discente com deficiência, todavia, muito ainda deve ser conquistado, sendo um desafio a ser enfrentado por aqueles que almejam e perseguem uma Educação Inclusiva com respeito e equidade.

Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência discorre-se sobre a conceitualização de permanência e êxito, tendo como base os dispositivos legais que amparam o processo de inclusão dos discentes com deficiência.

2.3 Acesso, permanência e êxito acadêmico de discentes com Deficiência Intelectual na Educação Profissional Tecnológica

Diante da importância da educação para a formação de uma nação, vê-se, ao longo da história brasileira, a necessidade de ofertar nas instituições educacionais, o acesso, a permanência e o êxito dos discentes com DI. Nesse sentido, é necessária a discussão acerca dos debates que perpassam e refletem o assunto, associado às consequências dos fatos recentes.

Parece estar claro que todos os sujeitos, independentemente de suas condições econômica, étnica, física, psicológica, de gênero, sensorial ou intelectual possuem igualdade de condições e direito a recursos, tecnologias e serviços que os permitam acessar e permanecer de forma ativa a partir da participação que culminará na aprendizagem e desenvolvimento nos espaços escolares. A esse respeito, entende-se que a educação inclusiva oportuniza aos discentes o acesso, a permanência e o êxito independentemente de cor, sexualidade, deficiência, credo ou etnia em prol de um objetivo maior que é a educação.

Em termos conceituais, observa-se que Assis (2017) define que permanência é o percurso do estudante desde o seu ingresso na instituição educativa até a sua conclusão e, no que se refere ao êxito, pode-se inferir que são os progressos e desenvolvimento do sucesso do discente.

Segundo Ciavatta (2005) a identidade desenvolvida no contexto escolar e entre seus participantes é fruto de um processo contínuo e em constante transformação, influenciado por novas experiências e vivências. Essa construção está profundamente relacionada à cultura do tempo e do espaço em que esses sujeitos estão inseridos, bem como à história moldada pelas realidades que vivenciaram. Diante disso, torna-se essencial reconhecer a escola como um espaço de memórias, onde lembranças são preservadas mesmo frente às inúmeras mudanças que têm marcado sua trajetória ao longo dos anos.

É perceptível que pensar na diversidade existente nas instituições escolares requer promover a ampliação do acesso no que tange ao número de vagas, associada à adoção de ações estratégicas voltadas para a permanência com qualidade e sucesso dos discentes. Desse modo, o poder público deve assegurar o aprimoramento dos sistemas de educação com a finalidade de promover tais

condições para uma efetiva participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras (Brasil, 2015).

É necessário, portanto, destacar que a democratização da educação não se limita apenas ao acesso à instituição educativa. Certamente o acesso é importante, uma vez que é a porta inicial para a ocorrência da democratização, mas torna-se necessário, de forma concomitante, a garantia de que os discentes com DI que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer e não apenas permanecer, mas ser incluído com respeito e assim, alcançar êxito.

Em consequência disso, a LDB estabelecida mediante a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, indica a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade, a valorização do profissional da educação escolar e a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais como fatores a serem considerados para que ocorra a permanência e o êxito dos discentes.

Verifica-se assim, que a LDB nº 9394/96 aponta a Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, caracterizada pelo ensino voltado para discentes com deficiência, sendo diferente da Educação Inclusiva por abranger os discentes com ou sem deficiência, oportunizando a convivência e o aprendizado no mesmo espaço e ao mesmo tempo (Damasceno, 2022).

Para o PAEE, em termos legais, há a garantia do acesso a recursos e serviços com vistas à eliminação de barreiras que venham a dificultar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes que possuam limitações e que estão inseridos nas salas de aula do ensino regular. Todavia, o acesso e permanência para discentes com DI ser considerado um desafio no que tange à equidade de ingresso, à falta de acessibilidade de muitas instituições e à ausência de visibilidade destinada a esse público, perpassando pela falta de estrutura e formação docente para incluir o discente com DI, dificultando assim o processo de permanência e êxito no meio educacional.

O acesso, a permanência e o êxito devem contemplar a participação efetiva do discente, a partir do respeito a suas necessidades individuais específicas, de modo que se sintam acolhidos em seu processo de aprendizagem. Nessa direção, de acordo com Meneses e Souza (2022), o professor que busca promover a inclusão, sem fazer distinções, devido as necessidades educacionais especiais, age frente a seus discentes considerando que eles possuem capacidade de se

desenvolverem e interagirem a partir da busca por formas de trabalhar com o discente a partir de suas dificuldades.

Para Sarturi e Santos (2024) o processo de permanência e êxito na Educação Profissional deve ser considerado enquanto os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo do trabalho, a profissionalização, o acesso a tecnologias e os conteúdos acadêmicos que permitem a compreensão de um fazer também historicamente construído, propiciando o debate acerca da educação especial nos espaços da EPT como forma de ampliar as discussões sobre o direito à diversidade e à igualdade de condições.

Para dialogar com essas questões, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/ 2014, destaca que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A partir do dispositivo, compreende-se que ao estabelecer objetivos e metas para os sistemas de ensino, surge o favorecimento do processo de inclusão no atendimento aos discentes com deficiência, ao tempo que também aponta um déficit no que tange à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física dos espaços educacionais e também a oferta do AEE.

Como forma de incluir os discentes e garantir o acesso e permanência destes, o PNE estabeleceu entre as suas metas, uma específica para a Educação Inclusiva, a meta 4, que determina o acesso ao AEE, de modo a ampliar programas suplementares, promovendo o acesso de pessoas com deficiência nas instituições públicas, ofertando acesso e permanência e materiais didáticos e recursos de TA que devem possibilitar a superação de barreiras decorrentes da deficiência dos discentes com essa condição.

Conforme estipulado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o Art. 27 destaca que as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos em relação à inclusão em todos os níveis de ensino ao longo de toda vida. Isso visa permitir que alcancem o máximo desenvolvimento possível em suas habilidades, conforme suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Considera-se então que, a Educação Brasileira apresenta como princípios a igualdade de acesso e permanência, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, conforme o art.43 da legislação nº 9394, de 20 de dezembro de

1996 e segundo o art. 206 da Constituição brasileira de 1988, que visa a eliminação de qualquer entrave ou preconceito que venha a dificultar a participação e o desenvolvimento de todos os educandos.

Nesse sentido, a TA busca eliminar as barreiras e facilitar o acesso à informação, listamos alguns aplicativos que podem auxiliar no dia a dia das pessoas com DI, e algumas ferramentas³⁰ gratuitas de TA, exposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Aplicativos para pessoas com deficiência intelectual

Aplicativo	Função	Disponível em:
Khan Academy	Software que permite o apoio a aprendizagem autônoma, a partir de exercícios interativos com feedback ³¹ imediato. A ferramenta pode ser utilizada na sala regular ou em salas de AEE, compatível com sistemas operacionais Windows e Linux.	https://pt.khanacademy.org/downloads
Matific	Software que possui a função de ensinar matemática a partir de desafios ajustáveis ao aprendizado e ao nível de conhecimento do discente, a partir de jogos interativos que envolvem a resolução de problemas visuais virtuais.	https://www.matific.com/bra/pt-br/home/download
CogniFit	Software que oferta exercícios que estimulam as habilidades cognitivas dos discentes com DI, permitindo a adaptação de acordo com o ritmo e progresso do discente.	https://www.cognifit.com/br/cognitive-brain-training/download
Livox	Software de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que permite a personalização para o indivíduo, ofertando recursos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, por meio de cartões personalizados para as necessidades do discente.	https://livox.com.br/br/download/
Essential Accessibility	Software que auxilia os usuários com dificuldades de controlar o mouse, de usar o teclado ou de ler na tela. Permite controlar o cursor com movimentos do rosto e comandos de voz.	https://www.levelaccess.com/new-user-guide/pt/download
Text To Speech Reader	Leitor de textos que conta com personalização na velocidade da fala e upload de arquivos de texto, PDF e ePUB.	https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/
Read Aloud	Usa a tecnologia text-to-speech para converter o texto da página da web em áudio para facilitar a compreensão dos materiais e conteúdos.	https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base nos dados do Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, (Resolução Nº 6 de 2012, Capítulo III), destaca que a Educação Profissional tem como finalidade promover a melhoria da qualidade pedagógica, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito do percurso formativo e na inserção

³⁰ Disponível em: Ferramentas gratuitas de Tecnologia Assistiva - Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS.

³¹ Nomenclatura utilizada para definir o “processo em que a mensagem emitida obtém uma reação de quem a recebe.

socioprofissional do discente, dando-lhe subsídios para que se desenvolva e consiga progredir nos estudos e em suas vivências cotidianas.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconiza conforme o trecho a seguir.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes métodos e currículos propícios ao desenvolvimento, bem como, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Ainda com base na LDB nº 9394/96, a mesma também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V) e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37) (Brasil. 2008).

Em face do exposto, êxito pode ser compreendido como a inclusão e a aprendizagem dos discentes, a partir da consideração de suas necessidades, interesses e limitações em um contexto que favoreça a diversidade pedagógico-curricular consolidada em práticas educativas propositivas e condizentes ao nível das habilidades individuais dos discentes.

Nessa perspectiva, coaduna-se com a proposta de Vigotski (1997), ao destacar que o ensino direcionado à pessoa com DI não deve estar limitado à deficiência em si. Cabe à escola organizar-se e buscar alternativas que promovam a inclusão, respeitando e convivendo com a DI como uma condição que exige a produção de respostas educativas diversificadas, alinhadas às expectativas e potencialidades dos discentes, oportunizadas pelas condutas de inclusão curricular que acentuam os preceitos da acessibilidade como elemento central de suas práticas.

Nessa direção Cabral (2021), aponta que a acessibilidade nos espaços educacionais não se resume apenas ao acesso físico ou documental; ela pressupõe práticas cooperativas, planejamento e o envolvimento articulado de gestores, docentes, equipes multiprofissionais, estudantes com deficiência e seus pares para

que sejam efetivamente identificadas e superadas as barreiras ao processo de aprendizagem.

Para que as instituições educativas garantam o acesso, a permanência e o êxito escolar a seus discentes tornam-se necessárias adequações tanto estruturais quanto atitudinais nos espaços educacionais, a fim de contribuir para um processo de inclusão efetivo dos estudantes com DI, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a formação integral desses sujeitos.

Conforme aponta Ciavatta (2005, p. 13), é necessário que os sujeitos conheçam, reconstruam e valorizem sua memória, a fim de reafirmarem sua identidade e se reconhecerem como “sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança”. Nesse sentido, reconhecer a escola como um espaço de memória constitui um elemento essencial para a consolidação e a preservação de sua identidade institucional.

Segundo Sampaio (2005), apenas a matrícula, adaptações físicas na escola e pequenas mudanças no currículo não garantem a permanência do discente. É essencial adotar novas metodologias e recursos acessíveis que tornem o processo de aprendizagem mais atrativo, fundamentado em um currículo que respeite as limitações dos discentes e promova a participação e o pensamento crítico como meios para uma escolarização efetiva.

Verifica-se, portanto, que a garantia de permanência e êxito da PCD no cenário da EPT oportuniza a efetivação de práticas inclusivas e, conseqüentemente, para a promoção da igualdade de oportunidades. A permanência dos discentes com deficiência nos espaços da EPT requer a criação de ambientes inclusivos e acessíveis, que contemplem tanto a infraestrutura física quanto os recursos de apoio à aprendizagem. Isso inclui a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, a adaptação de materiais didáticos e a oferta de tecnologias assistivas que favoreçam a comunicação, a mobilidade e a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2013).

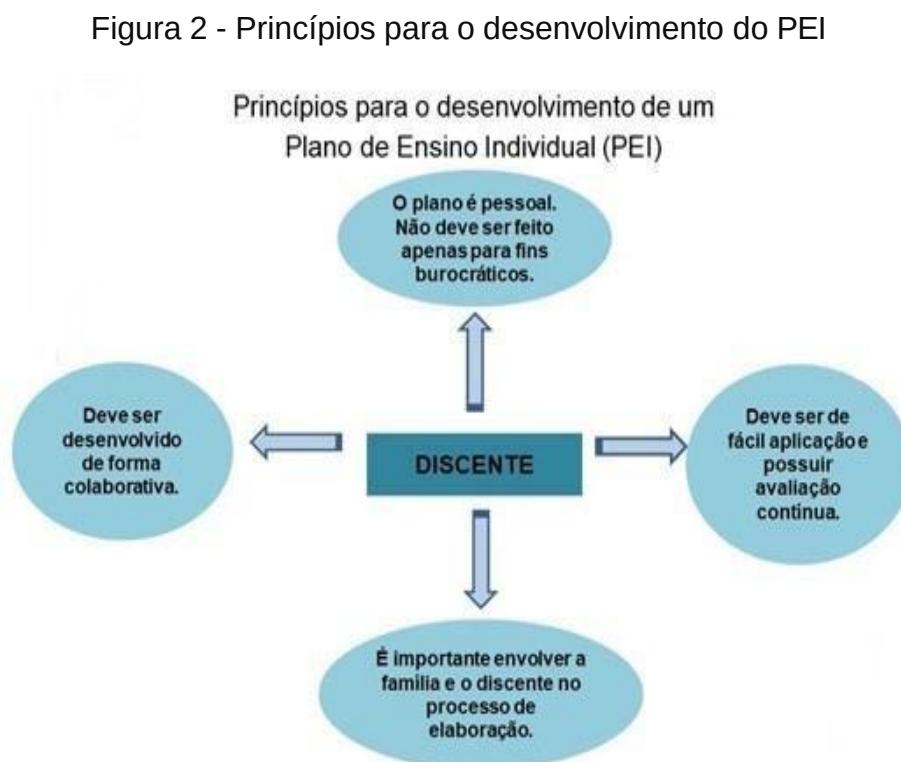
Paralelamente a isso, é necessário considerar que as instituições educativas devem orientar seus processos de ensino com base no respeito à diversidade, promovendo o protagonismo e a autonomia dos discentes em seus percursos emancipatórios, a fim de corroborar com o processo de inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 206) destaca que “se quisermos uma escola inclusiva, é preciso

que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas”.

Por sua vez, Santos, Ferreira e Santiago (2023) afirmam que é necessário destacar que em qualquer modalidade de ensino deve-se levar em consideração o protagonismo assumido pelos discentes, de modo que a aprendizagem passa a se destacar por um momento de (re)descobertas e construções coletivas de conhecimentos significativos, que servem como referência para a formação humana integral.

Dessa forma, compreende-se que é necessário que ocorra a elaboração do Plano de Ensino Individual (PEI), que deve conter a descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos discentes, oportunizando ferramentas pedagógicas flexíveis e adaptações que facilitem a aprendizagem e consequentemente, o desenvolvimento desse público, colaborando para que tenham permanência e êxito no processo formativo, construído de forma colaborativa com a finalidade de adquirir no discente a autonomia necessária em seus fazeres educativos no cotidiano.

A Figura 2 apresenta os princípios que devem ser considerados ao desenvolver o PEI:



Fonte: elaborado pela autora (2025), com base em Pletsch (2014).

Desse modo, o PEI pode ser definido como um instrumento que favorece as práticas de inclusão e colabora no processo de desenvolvimento do discente com deficiência para sua futura inserção social e laboral (Pletsch, 2014). Todavia, não cabe somente considerar que o processo de democratização da escola seja importante, é necessário que ocorra a criação de mecanismos que colaborem para o processo de redefinição das práticas e processos inclusivos, tendo como base que o acesso do discente com DI é um direito que deve ser resguardado e que não cabe ao discente se adequar à escola, mas, a escola se adequar ao discente, como forma de desenvolver seu processo de permanência e consequentemente êxito.

Na perspectiva de Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 4), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) “assume especificações individualizadas”, constituindo-se como uma ferramenta essencial para a efetivação dos objetivos ao longo do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, uma vez que assegura o respeito às suas particularidades. Cabe salientar que o PEI não deve ser restrito apenas aos estudantes com deficiência, mas também pode ser estendido àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em geral, estejam ou não associadas a alguma deficiência.

Ao considerar todas as leis, decretos e resoluções brasileiras mencionadas, pode-se dizer, que o Brasil se destaca por seguir um conjunto completo de políticas voltadas para o processo de inclusão, mas apesar de todas essas legislações que amparam o acesso de pessoas com deficiência no contexto educacional, não basta apenas isso para as instituições se tornarem inclusivas. Faz-se necessário garantir o cumprimento dos dispositivos legais, investindo na formação de docentes, em recursos pedagógicos, bem como projetos, iniciativas e programas que sejam favoráveis ao processo de acessibilidade e êxito dos discentes com DI.

Articulando o que foi apresentado, na próxima subseção discutiremos acerca das políticas de inclusão para a garantia do acesso e permanência dos discentes com DI.

2.4 Legislação e políticas de inclusão de discentes com Deficiência Intelectual: uma análise sobre a relevância da acessibilidade curricular na Educação Profissional Tecnológica no Piauí

O processo de formar-se homem por meio do trabalho é constituído desde o nascimento dos seres sociais, se efetivando por meio de suas relações com seu meio, sendo a instituição escolar um dos espaços de formação humana integral de forma sistematizada, crítica, reflexiva e intencional, devendo se afirmar enquanto espaço de lutas e de inclusão. Nessa esfera, entende-se que o trabalho deve ser compreendido enquanto princípio educativo, no processo dialógico entre formador e aprendiz, de modo dinâmico e não linear.

Nessa seara, é oportuno discutir acerca do atendimento educacional voltado para a Educação Especial no estado do Piauí. É oportuno enfatizar que na década de 1960 teve início no Piauí ações direcionadas a crianças com Deficiência Intelectual, Surdez e dificuldades de linguagem, realizadas nas salas da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em Teresina. Destacam-se, nesse contexto, a criação da Associação dos Cegos do Piauí, em 1967, e a inauguração da primeira unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em junho de 1968. Com a fundação dessas instituições, o poder público iniciou, progressivamente, a assunção de responsabilidades relativas ao atendimento educacional (Rosado, 2016).

Enquanto, em nível nacional, a década de 1990 marcou importantes avanços na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e com TGD. No Piauí, esse período, foi caracterizado pela continuidade das ações promovidas pelo Estado. Tratou-se de uma tentativa de reorganização e atualização das diretrizes da Educação Especial, embora, de modo geral, tenha-se preservado a lógica segregacionista vigente.

Com base nos estudos de Rosado (2016, p. 143), o diagnóstico da educação especial na década de 1990, demonstrou um aumento da demanda e pouca expansão dos serviços para atendimento; eram mais de “[...] 250 mil deficientes existentes no Estado (20 mil em Teresina), apenas 10 mil eram atendidos pela Secretaria de Educação por meio de convênios entre as instituições filantrópicas e governamentais”. O Departamento de Educação Especial atendia 2.585 discentes com deficiência. Em 1999, a Educação Especial no Piauí passou por um novo

processo de reestruturação com a promulgação da Lei Estadual nº 5.101/99, conhecida como LDB Piauiense. Essa legislação apresentava particularidades em relação à LDB nacional, especialmente nos dispositivos voltados às pessoas com deficiência.

Nessa direção, é oportuno enfatizar que o Estado do Piauí apresenta avanços do ponto de vista normativo, uma vez que estabelece critérios para identificar os discentes PAEE, de acordo com a PNEEPEI. O Estado identifica o perfil do seu público e fornece diretrizes para que os docentes da sala de aula regular e do AEE possam atendê-los de forma adequada, respeitando suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, estando em consonância com o que prega os dispositivos legais que regem a inclusão. O Quadro 2 apresenta o público-alvo atendido nas salas de AEE no Estado do Piauí:

Quadro 2 - Público-alvo do AEE no Piauí

DI	Caracterizada pelo atraso no desenvolvimento global e intelectual, o que pode dificultar a aprendizagem do indivíduo.
Deficiência Visual	a) a baixa visão: acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05 com a melhor correção óptica. b) cegueira: acuidades visuais inferiores a 0.05 ou a um campo visual inferior a 10º em torno do ponto de fixação.
Deficiência Auditiva	a) do ponto de vista orgânico: perda leve, perda moderada e a perda severa ou profunda. b) do ponto de vista cultural: os surdos utilizam a Libras, valorizam sua história e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos são pessoas que não se identificam com a cultura surda.
TEA	O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro. A classificação atual do TEA é definida em diferentes níveis: autismo grave ou severo; autismo moderado e autismo leve.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base no documento: Diretrizes Operacionais para as Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE/ SEDUC-PI (2017) e Poker et al. (2013).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, menciona a necessidade de garantir a inclusão, mas de forma genérica e superficial, sem apresentar orientações práticas ou estruturais para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência nos espaços da EPT, tampouco enfatiza a necessidade da formação dos docentes para atuar com a diversidade, especialmente no uso de

metodologias acessíveis e tecnologias assistivas, embora reconheça a diversidade dos sujeitos.

No cenário educacional do Piauí, Rosado (2016) ressalta que a Educação Especial se desenvolveu de maneira completamente separada da educação regular. Os estudantes com deficiência, muitas vezes, não tinham acesso ao sistema educacional comum, uma vez que o próprio Estado promovia e reforçava uma visão de Educação Especial desvinculada do ensino regular, o que resultava em uma espécie de segregação pedagógica.

A Resolução CEE/PI nº 146/17 regulamenta sobre a educação para os discentes com DI grave ou múltipla que não alcem os desempenhos da escolarização. As diretrizes contidas no Art. 23, baseiam-se em: 1) avaliar o processo educacional do referido educando; 2) emitir uma certificação de terminalidade específica do Ensino Fundamental Regular, com histórico que descreve as competências desenvolvidas pelo educando; 3) encaminhar o aluno para os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com adequações curriculares importantes (Piauí, 2017).

No ano de 2015, foi sancionado o Decreto nº 6.652, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência no estado do Piauí. A iniciativa posicionou o estado entre os poucos do país a contar com uma legislação específica sobre o tema em nível estadual, sendo também o primeiro a implementá-la na região Nordeste. No campo educacional, merece destaque o Art. 36, o qual dispõem:

Art. 36. Fica assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida como meio de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

O documento reafirma a orientação de inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, conforme previsto na legislação nacional. Desse modo, compreende-se que é necessária a realização do estudo do currículo escolar como meio de analisar e compreender como ocorre o processo de inclusão nos espaços de formação para o mundo do trabalho, sob o viés da EPT, com discentes com DI.

Em vista disso, compreende-se que o currículo quando é desenvolvido e efetivado de maneira inclusiva gera relações de significação que propiciam aos currículos da EPT propostas engajadas, oportunizadas por um currículo escolar

integrado as perspectivas e epistemologias de formação humana, devendo possuir em seu bojo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, pilares básicos e essenciais para a construção efetiva do homem.

Diante disso, a LDB nº 9.394/1996, reconhece a Educação Especial como uma modalidade de ensino, estabelecendo em seu Art. 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No Capítulo V da referida legislação, são apresentadas as diretrizes específicas voltadas à Educação Especial. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDB assegura, em seu Art. 4º, Inciso III, o direito ao AEE, preferencialmente, no âmbito da escola regular. O parágrafo 1º do mesmo artigo também prevê a oferta de serviços de apoio especializado, sempre que necessário, no interior da rede comum de ensino, com o objetivo de atender às especificidades do público da Educação Especial.

Sendo assim, é salutar que as instituições escolares ofereçam meios de acesso e, principalmente, de permanência e êxito para os discentes com DI pautados na proposta de integração curricular, assim dizendo, do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, na perspectiva de promover uma formação humana significativa e que venha a contemplar as diversas áreas de vivência dos discentes com DI e não apenas uma formação que vise a empregabilidade, descontextualizada ou desprovida de significados.

Tendo em vista que todas as instituições de ensino devem implementar ações que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem dos discentes PAEE, faz-se necessário que as instituições escolares adotem, em seu PPP os serviços de apoio no ensino regular. Os profissionais de apoio escolar, conforme a Lei nº 13.146/15, são considerados:

Art. 3º, XIII- pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

A rede estadual de ensino do Piauí possui como equipe de apoio: tradutor e intérprete de Libras, guia-intérprete, instrutor de Libras e profissionais de apoio. São disponibilizados sempre que a instituição escolar identificar a necessidade individual do discente. Esse suporte promove a acessibilidade, ampliando a socialização e a

autonomia dos discentes com deficiências (Relatório de Atividades da Gerência de Educação Especial - Piauí, 2024).

Ao levar em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC³²), o que se percebe é que esse documento pode ser considerado como uma referência para as construções e práticas curriculares da educação básica nacional, entretanto, não contempla a educação inclusiva, visto que traz no corpo do texto de forma resumida apenas "a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" (Brasil, 2018, p. 16). Percebe-se então, que esse documento não traz como aporte direcionamentos, tampouco, colabora para que seja desenvolvida práticas curriculares e planejamentos com vista à inclusão dos discentes com deficiência, apenas toma a LBI como referência, não fazendo qualquer menção ao termo "acessibilidade curricular".

Notadamente, compreende-se que o processo de inclusão do discente com DI deve ser desenvolvido com a colaboração de todos. De acordo com (Freitas e Cavalcante, 2022), para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem é necessário que sejam feitas adaptações pedagógicas nos métodos, nas técnicas, nos recursos ou no próprio currículo. Em face do exposto, compreende-se que o currículo é o documento norteador da ação dos profissionais das instituições escolares, uma vez que por intermédio desse documento os docentes poderão definir metodologias e formas de avaliação que envolva a todos com o auxílio dos demais membros da comunidade escolar.

Para Fazenda (2011), falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica, didática ou prática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola e currículo. A história desses conceitos requer uma latente pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando a humanidade, ou os processos de inclusão dos seres humanos. Na visão de Japiassu (1976), não há uma definição única para interdisciplinaridade, destacando como sua principal característica a incorporação dos saberes das diversas disciplinas a fim de integrá-las.

³² Documento norteador de currículos e propostas pedagógicas, que possuiu três versões, sendo elas: a de junho de 2015, disponibilizada de setembro até março de 2016 recebendo sugestões da comunidade; a segunda que foi disponibilizada em maio de 2016, e a terceira que estava disponível em abril de 2017, sendo homologada em 20 de dezembro, após tramitação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, a interdisciplinaridade no processo de inclusão e formação humana está pautada na sinergia entre teoria e prática e no preparo acerca da capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes presentes no processo de ensino e na formação humana integral, a partir da integração e da troca de experiências entre os homens, objetivando a promoção da autonomia dos discentes, com o auxílio de suas vivências e anseios, com práticas ancoradas no trabalho coletivo e interdisciplinar.

Entretanto, é oportuno enfatizar que a interdisciplinaridade não pode ser associada à integração curricular, pois possuem em sua essência características distintas. Ambas possuem como principal objetivo o alcance da aprendizagem do discente, por meio do desenvolvimento de um trabalho de integração dos conteúdos e das áreas do conhecimento de acordo com o que prega as propostas atuais defendidas nos normativos.

Compreende-se que para haver um currículo integrado e inclusivo a interdisciplinaridade deve se fazer presente de modo que ocorra o diálogo entre as disciplinas e práticas e isso só é possível se houver uma relação integradora. De acordo com Fazenda (2011), o principal obstáculo para as práticas interdisciplinares é a fragmentação do currículo, que continua sendo dividido em componentes curriculares, mantendo muitos docentes ainda presos nas matérias que lecionam. Conforme a autora, para desenvolver um ensino interdisciplinar, o primeiro passo a ser feito é quebrar as barreiras entre as disciplinas, para que elas possam interagir entre si.

Deste modo, percebe-se que as adaptações curriculares são primordiais para promover a inclusão de discentes com deficiência. Conforme Almeida (2018), as adequações curriculares envolvem estratégias de planejamento e atuação dos docentes, exigindo processos criativos capazes de eliminar barreiras à aprendizagem.

Por meio dessa compreensão, percebe-se a necessidade de um currículo integrado, com vistas a garantir a acessibilidade, tendo como base também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 228) que explicitam que no currículo integrado “[...] a formação geral do discente deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho”.

Na concepção de Ramos (2017), ao mediar esses elementos no formato de conhecimentos escolares, pode-se transformá-los subjetiva e politicamente,

atribuindo-se novos sentidos e significados para as temáticas problematizadas, proporcionando a compreensão e a desmistificação de preconceitos e a desnaturalização dos fatores socioculturais e econômicos que permeiam a vida em sociedade e o mundo do trabalho.

Nessa direção, é relevante a mudança no que tange as práticas atitudinais, tendo em vista a sensibilidade que os profissionais da instituição devem ter ao pesquisar ou criar estratégias para a escolarização dos discentes com deficiência, de modo a inclui-los nas atividades programadas para o restante da turma, porém, sem desmerecer ou desrespeitar suas individualidades, limitações, interesses e especificidades. De acordo com esse contexto, Oliveira (2008) afirma que os princípios exclusivistas apontam que elas devem frequentar, desde cedo, a escola a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades.

Comporta afirmar, nesse sentido, que as instituições escolares necessitam realizar alterações curriculares como forma de desenvolver um novo projeto educativo. Esse projeto deve corroborar para a promoção de modificações nos espaços de formação e humanização, associadas à adoção e adequação de novas metodologias, que sejam atrativas e eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com DI.

O processo inclusivo deve ser compreendido como um objetivo coletivo, assumido por todos que compõem as instituições educativas, por meio de práticas pedagógicas acolhedoras. Na perspectiva de Moran (2018), as metodologias ativas constituem um ponto de partida para o desenvolvimento de processos mais complexos, como a reflexão aprofundada, a integração cognitiva, a generalização e a reformulação de novas práticas.

É preciso considerar, ainda, que de acordo com Kuenzer (1992) para que a EPT seja inclusiva e atenda a todas as especificidades e peculiaridades dos educandos com deficiência é salutar um repensar coletivo de toda comunidade escolar, que congregue os trabalhadores/estudantes e os profissionais da educação, fruto do conjunto das lutas e reivindicações.

Nesse sentido, faz-se necessário fazer a conceituação da palavra currículo, que é definido por Glat (2015) como uma construção sociocultural abrangente que envolve as práticas e saberes construídos nos processos e interações do cotidiano escolar, devendo ser constituído como um dos aspectos urgentes e essenciais a ser

investigado, frente às mudanças ocorridas no seio dos espaços educacionais e de formação com a inclusão de pessoas com deficiência.

Corroborando com essa concepção, Libâneo (2005, p. 362) ressalta que o currículo escolar pode ser compreendido como “[...] um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos discentes; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola”. Em consonância com o exposto, Cavalcanti (2011, p. 173), “[...] o currículo constitui-se num campo complexo cujos limites conceituais são bastante alargados”. Nesse mesmo sentido, Sacristán (1998, p. 15) afirma que “o currículo é uma práxis³³ antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”.

Fica explícito, a partir da compreensão dos teóricos, o que vem a ser o currículo e sua importância nos processos de formação do ser humano e na tomada de consciência por parte dos indivíduos. No âmbito da EPT, as ações curriculares devem contemplar o processo de formação para e no trabalho, considerando o desenvolvimento humano como uma construção que envolve aprendizagens essenciais à manifestação de habilidades e à vivência da existência humana em contato com a realidade. Portanto, cabe às instituições educativas a promoção de adaptações no currículo, a fim de torná-lo acessível.

A partir da compreensão da função do currículo no processo de escolarização formal, nota-se que ele está intrinsecamente relacionado entre teoria e prática, como afirma Cavalcanti (2011, p. 174) “[...] a partir das várias definições do currículo, é possível perceber que ele envolve questões de ordem teórica e prática, referentes à educação formal e que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem”.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ressaltam que conhecimentos precisam ser apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, e, nesse sentido, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana (Brasil, 2013).

Nesse raciocínio, nota-se que é necessário articular teoria e prática no processo de formação, assim como nas ações dos sujeitos que integram os espaços de formação humana. A partir desse viés, nota-se a importância de oportunizar o

³³ Na perspectiva da teoria freiriana, a práxis é entendida como a união entre ação e reflexão dos sujeitos sobre a realidade, com a finalidade de transformá-la (Mizukami, 1986, p. 87).

protagonismo do discente, vinculado a uma aprendizagem significativa, por meio de ações curriculares inclusivas. Assim, torna-se necessário compreender o currículo como um conjunto de práticas construídas nos espaços de aprendizagem, representando uma ação reflexiva sobre as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, especialmente no processo formativo de discentes com deficiência, de maneira efetiva e significativa.

Nota-se que, é necessário que o processo de elaboração do currículo ocorra de maneira democrática a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com vistas a democratizar o processo de ensino, oportunizando aprendizagens ao discente no decorrer da sua trajetória acadêmica. Todavia, é oportuno enfatizar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 não especificam estratégias curriculares para a promoção da aprendizagem significativa do PAEE, tampouco aponta diretrizes claras para a flexibilização curricular e avaliação adaptada, o que compromete o direito à educação equitativa.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2005, p. 365) defende que “um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania”, indo para além de ensinar conteúdos, visto que se faz necessário o ensino de valores para a prática de ações sociais responsáveis e éticas, que tenham como ponto de articulação o respeito.

A discussão empreendida pelo teórico remete às instituições de formação a responsabilidade de elaborar um currículo que assegure uma formação integral, a partir do desenvolvimento de conhecimentos que oportunizem a compreensão e interpretação de sua realidade social, como forma de torná-los seres capazes de contribuir para melhorar a sociedade da qual fazem parte. Paulatinamente a isso, (Sacristán, 1998) afirma que o currículo em si é uma prática pedagógica que se constrói diariamente no cotidiano escolar, com base na educação e nas aprendizagens dos educandos.

Corroborando a citação e considerando a formação integral do discente com DI nos espaços da EPT, destaca-se a importância de analisar as práticas curriculares em diálogo com as políticas públicas educacionais, levando em consideração e fazendo o paralelo com as políticas públicas educacionais que

refletem as dinâmicas socioculturais e econômicas atuais. Assim, torna-se necessário esclarecer os pressupostos curriculares presentes nas diretrizes oficiais.

A educação da PCD foi incorporada ao conjunto dos PCNs em 1998, depois da institucionalização dos mesmos, por meio do documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de discentes com necessidades especiais” (Brasil, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que recomendavam a adoção de currículos abertos e democráticos, a partir de propostas curriculares flexíveis e diversificadas, devendo ser adequado conforme as necessidades, capacidades e diferenças individuais e grupais do seu público. Desse modo, os PCNs constituem o primeiro nível de concretização curricular:

[...] não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (Brasil, 1998, p.29).

No referido documento é desenvolvida a conceituação de currículo de forma ampla ficando compreendido que ele deve ser construído a partir do PPP da instituição, uma vez que neste contém as informações básicas e pertinentes acerca da identidade dos seres que compõe a unidade educativa, por meio da articulação sobre sua organização e funcionamento e seu papel social frente aos preceitos e expectativas da sociedade.

Acerca da organização do currículo, o documento (Brasil, 1998) afirma que currículo abrange os aspectos básicos dos fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até as práticas que são e devem ser desenvolvidas nos espaços educacionais, tendo como base a relação da teoria e prática, planejamento e ação. Orrú (2017) aponta que a inclusão impõe a necessidade de se repensar e reinventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades dos aprendizes ao mesmo tempo.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, essa modalidade pode ser considerada um instrumento de inclusão social e de cidadania ativa ao proporcionar a formação profissional com qualificação técnica para o trabalho. Assim, é contemplada a formação de cidadãos críticos e criativos capazes de ver as contradições da sociedade capitalista, uma vez que proporciona ao discente ser

protagonista de sua história, agindo com consciência por meio da realidade que está inserido, a partir da ação de fazer e refazer, transformando de forma reflexiva e consciente.

Aqui é importante destacar que a EPT norteia a formação humana integral dos educandos ao afirmar que o processo de formação do homem deve estar associado ao fazer manual e intelectual, não devendo existir de forma dissociada ou independente, pois um depende do outro para que ocorra o pleno desenvolvimento dos discentes, em um movimento indissociável. Portanto, como adverte Glat (2015, p.5), “adaptar um currículo não significa empobrecê-lo, mas em rever as estratégias e recursos usados para que o discente com necessidades educacionais especiais possa participar de todas as atividades da escola”.

Nessa direção, Oliveira (2008) enfatiza que para efetivar a proposta de uma educação inclusiva de qualidade e que atenda de forma adequada às necessidades dos seus discentes, as instituições de formação devem ter autonomia para realizar as modificações necessárias para garantir a aprendizagem dos discentes e quando necessário ofertar suporte pedagógico especializado para acompanhar o processo do discente com necessidades educacionais especiais.

A adequação no currículo associada a formação continuada de docentes, oportuniza os conhecimentos acerca dos recursos, estratégias e metodologias adequadas para o processo inclusivo dos discentes com DI. Nesses termos, Pletsch, Souza e Orleans (2017) apontam que a inclusão pode ser favorecida por meio do DUA com a diferenciação curricular.

A partir desse entendimento, Oliveira (2008) destaca a importância de garantir aos discentes, condições que favoreçam seu desenvolvimento, assegurando não apenas sua permanência, participação e convivência no ambiente escolar, mas também o acesso ao conhecimento historicamente acumulado por meio do currículo. Em termos práticos, isso implica o comprometimento dos membros da comunidade escolar na criação de condições favoráveis à aprendizagem dos discentes, considerando suas realidades como ponto de partida para o processo educativo.

Em razão disso, significa dizer que a Educação Inclusiva é uma modificação da educação escolar com a finalidade de democratização no ensino, respeitando a existência das diversidades culturais, raciais e sociais existentes nos espaços educacionais, com a finalidade de garantir recursos e serviços que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos discentes com deficiências, de modo a

proporcionar condições favoráveis para a inserção dos discentes com DI no meio escolar.

Em relação a essas questões, pode-se aludir que o processo de inclusão e formação humana integral dos discentes com DI deve ser norteado a partir da proposta curricular da instituição. Compreende-se portanto a necessidade que ela envolva interesses, valores e organização possíveis e acessíveis para serem desenvolvidos no cotidiano escolar, associados com os saberes a serem trabalhados em cada nível/etapa ou ano de escolaridade, sendo condizente com o perfil dos discentes e levando em consideração suas expectativas e limitações, de maneira a contemplar as necessidades dos educandos, colaborando com o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e uma formação humanista³⁴.

Por esta razão, faz-se necessário discutir acerca dos saberes necessários para uma prática inclusiva a partir das diferentes dimensões de acessibilidade existentes e que podem colaborar no processo de inclusão dos discentes com DI incluídos nos espaços da EPT. A inclusão da pessoa com DI deve ser oportunizada no âmbito escolar a partir de um currículo acessível, que compreenda a diversidade como fator primordial para a construção de saberes. Sassaki (2004) afirma que a acessibilidade de pessoas com deficiência perpassa o acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas de oportunizar a interação entre os sujeitos.

Nesse interim, compreende-se que o processo de inclusão dos discentes com deficiência está intrínseco a EPT na perspectiva da educação dual que visa a formação humana integral, tendo o viés profissional do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, deve-se ampliar as discussões e pesquisas sobre a profissionalização das pessoas com deficiências, objetivando além de uma formação básica também a técnica e profissional.

Desse modo, cabe as instituições escolares desenvolverem as adaptações curriculares pertinentes para melhorar os fazeres e saberes dos discentes atendidos, como afirma Orrú (2017), princípios como a acessibilidade em seu sentido pleno e respeito à diferença são necessárias no processo de inclusão. Tendo como base a LBI a acessibilidade pode ser conceituada como a:

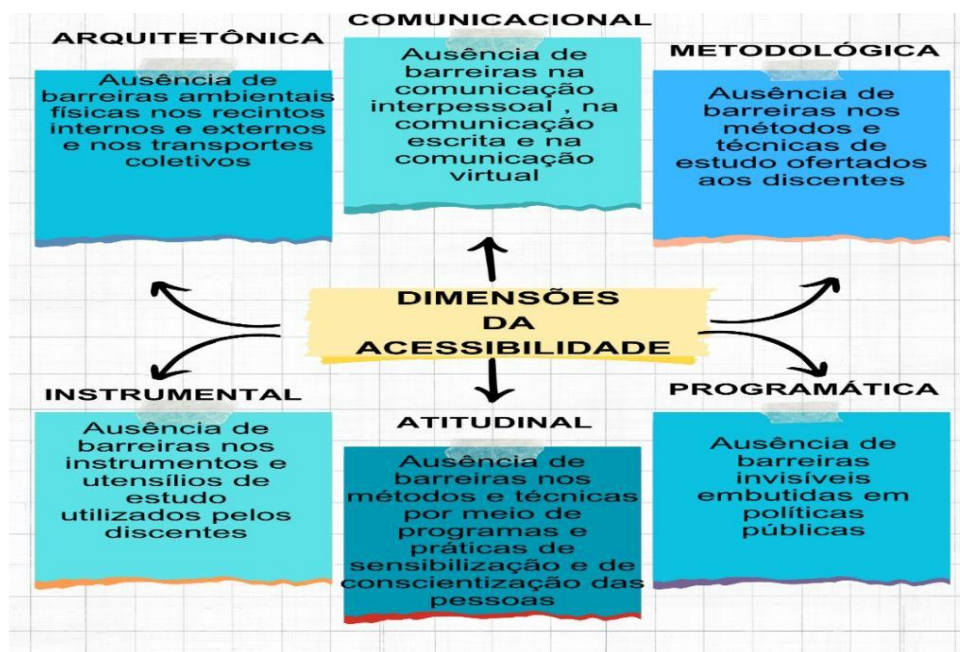
³⁴ "Formação que se propõe a tarefa de inserir os jovens na atividade social, após um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (Gramsci, 1982, p.121).

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, s/p).

A Constituição Federal de 1988, estabelece, de forma clara, os direitos fundamentais de todas as pessoas. Ela garante a acessibilidade como parte do direito à igualdade, à dignidade humana e à cidadania plena, a partir do reconhecimento da acessibilidade como um direito essencial para a promoção da igualdade e da cidadania das pessoas com deficiência. Isso significa que a EPT deve garantir o acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência, com adaptações e apoios adequados, assegurando os mesmos direitos dos demais estudantes.

Nessa direção, no que concerne os conceitos de acessibilidade e suas dimensões, ancorados nos estudos de Sassaki (2004) e Brasil (2015), que dispõe sobre suas características e consequentemente, acarretando nos impactos trazidos por cada uma nos espaços de aprendizagem do discente com DI. Assim, apresenta-se a classificação por meio da Figura 3.

Figura 3 – Classificação das dimensões de acessibilidade



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Tendo como base os tipos de dimensões de acessibilidade apresentados, nota-se que as práticas inclusivas requerem para além de recursos e materiais, pois está embasada em preceitos que são importantes para que aconteça e propicie mudanças de cenários com práticas que valorizem e abarquem a diversidade, sem quaisquer tipos de preconceitos.

Superar essas barreiras exige compromisso coletivo, formação adequada de profissionais e políticas públicas eficazes que garantam igualdade de oportunidades para todos, exigindo mudança de mentalidade, compromisso institucional, formação continuada de educadores e políticas públicas que promovam equidade e respeito à diversidade, para que exista uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos aprendam e convivam com dignidade.

Diante dessas considerações, constata-se que as instituições devem compreender a necessidade de adequar o currículo de modo a atender sua demanda, tendo a diversidade como uma realidade presente em seus espaços, portanto, os discentes devem se sentir parte do processo educacional, recebendo as condições necessárias para que interajam e desenvolvam suas potencialidades. Heredero (2010) aponta que as adaptações curriculares que devem ocorrer em três níveis: no âmbito do PPP e currículo escolar, no planejamento desenvolvido no âmbito da sala de aula e no nível individual de cada discente.

Em contramão aos preceitos da acessibilidade existem as barreiras que podem ser consideradas como dificuldades ou obstáculos que culminam em caminhos segregadores ou excludentes, dificultando ou impedindo o progresso dos discentes com DI. Superar tais obstáculos exige políticas educacionais inclusivas efetivas, formação docente contínua e uma prática pedagógica centrada na valorização da diversidade, respeitando as singularidades de cada aprendiz e promovendo um ambiente de aprendizagem democrático, equitativo e acolhedor.

Ao falar na diversidade presente nas instituições escolares, cabe a ressalva que a diversidade aqui estabelecida diz respeito a todos os discentes, sejam eles PAEE ou não, haja vista que as diferenças existem para além de estarem associadas a uma deficiência, daí a necessidade de as instituições escolares possuírem respeito à diversidade presente em seus espaços. As barreiras são classificadas em seis dimensões segundo a LBI (2015), conforme a Figura 4.

Figura 4 – Classificação das barreiras



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Uma vez estabelecido o rompimento de barreiras por meio das dimensões da acessibilidade e a garantia do acesso aos recursos, produtos e serviços da TA como elementos colaboradores no processo de inclusão do discente com DI, soma-se a estes, o direito às adequações que se fizerem necessárias no ensino, tendo como base o respeito à diversidade resultante dos contextos culturais, das realidades socioeconômicas e dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada discente, considerando sua etnia, gênero e o meio sociocultural em que estão inseridos.

Nesse interim, compreende-se que o currículo é um elemento central das ações inclusivas, por conter em sua conjuntura os conhecimentos, valores e atitudes que os discentes devem desenvolver, viabilizando a reflexão contínua acerca das ações desenvolvidas em um movimento dialógico e reflexivo sobre os afazeres, sendo capaz de quebrar as barreiras e promover a acessibilidade por meio do pensamento coletivo.

À esteira do que propõe Freire (2019), presume-se que a luta política-democrática necessita ser travada diariamente no chão dos espaços escolares, representando em suas entrelinhas a responsabilidade e o compromisso dos atores que compõem esses espaços, por intermédio da formação crítica dos discentes, a partir do direcionamento desses para atuarem de forma ativa e reflexiva em suas

realidades, de modo a transformá-las. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p.154).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146/2015, possui como objetivo a garantia da acessibilidade de todos os discentes, assim, as escolas públicas e privadas devem garantir:

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (Brasil, 2015, Art. 28).

Nessa direção, é importante ressaltar que, entre as medidas adotadas para a efetivação da inclusão escolar, destaca-se a prática do coensino, ou ensino colaborativo. Trata-se de um serviço de apoio que envolve o trabalho conjunto entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum, atuando em parceria dentro da sala de aula (Vilaronga, Mendes e Zerbato, 2016, p. 67).

Nesse modelo, o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum compartilham, de forma colaborativa, o planejamento, a execução e a avaliação das atividades, com o objetivo de promover um ensino que considere as necessidades e os anseios dos discentes. Essa abordagem mostra-se essencial no contexto da inclusão escolar, pois está alinhada às adaptações curriculares que visam à adequação do ensino a distintas situações, grupos e indivíduos, por meio de ajustes que valorizem a diversidade presente nas salas de aula.

Nessa direção, depreende-se que as adaptações curriculares nos espaços da EPT devem envolver a capacitação dos docentes para atuarem com a inclusão, a implementação de práticas flexíveis e a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, como forma de assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos discentes, incluindo aqueles com NEE, indo ao encontro dos preceitos de

Ramos (2005), que acentua que o currículo escolar tem a responsabilidade de selecionar conhecimentos construídos socialmente e situados historicamente.

A proposta de um currículo integrado está associada a acessibilidade, uma vez que de acordo com Ramos (2009), é a partir de um currículo integrado que surge a promoção de uma formação integral, com o objetivo de proporcionar às classes trabalhadoras uma compreensão abrangente da realidade e capacitá-las a efetuar transformações que atendam às suas necessidades de classe, visto que um dos objetivos da EPT é a preparação dos discentes para o mundo do trabalho.

No entanto, garantir o acesso e a permanência de discentes com DI na EPT exige a implementação de ações de acessibilidade curricular que possibilitem a inclusão plena desses discentes. De acordo com Meneses e Sousa (2025):

No campo educacional, as demandas sociais pela inclusão das pessoas com deficiência apontam para a criação de estratégias inclusivas, de forma que todos acessem a escola e, conseqüentemente, obtenham êxito em suas trajetórias acadêmicas, cabendo às instituições educativas respeitar as singularidades dos indivíduos que a acessam.

Diante do exposto, compreende-se que as instituições escolares possuem a responsabilidade de acolher a diversidade e criar condições reais de aprendizagem para que os discentes com e sem deficiência tenham sucesso em suas trajetórias acadêmicas.

Na próxima seção, serão delineados os procedimentos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa, a partir da apresentação do *lôcus*, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta das informações, os procedimentos adotados para a análise dos dados e os aspectos éticos e legais que embasaram o estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O propósito central desta seção é delinear este estudo e possibilitar o alcance dos objetivos propostos por ele, trazendo a descrição do tipo de estudo que ora se apresenta e sua caracterização, assim como apresenta o contexto e a delimitação do universo e os partícipes da pesquisa, especifica os critérios de inclusão e exclusão, faz o detalhamento das técnicas de levantamento e análise de dados e discorre por último, sobre os aspectos éticos e legais do estudo.

A presente pesquisa é vinculada ao Mestrado ProfEPT³⁵, que possui como objetivo central tanto a produção de conhecimento quanto o desenvolvimento de produtos e materiais técnico-científicos educacionais e de gestão em espaços formais ou não formais, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do país (Brasil, 2017).

Nessa direção, compreende-se que o ato de pesquisar pode ser interpretado como uma atividade do ser humano, sendo um exercício da ciência com o intuito de se aproximar e compreender a realidade que nos é posta e vivenciada. De acordo com (Minayo, 2014), as questões colocadas à pesquisa partem de interesses que são socialmente determinados.

Assim, compreende-se que o ato de pesquisar não possui neutralidade em seu bojo, visto que parte das inquietações daqueles que pesquisam e buscam desvendar soluções para as problemáticas existentes em seu meio social e/ou nos espaços de trabalho. O percurso metodológico da pesquisa possui como meta direcionar e organizar o trabalho do pesquisador durante sua realização. Busca, para além disso, que os objetivos traçados sejam alcançados durante o período em que ela esteja sendo desenvolvida. Sendo assim, se tornou necessária a adoção de um percurso metodológico que consiga atender aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, faz-se necessário retomar aqui o objetivo geral da pesquisa, que se propõe a compreender como ocorre a articulação entre o acesso, permanência e êxito do discente com DI no processo de desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025, com o intuito de indicar, de forma inicial, os elementos metodológicos para seu desenvolvimento. Nesta pesquisa, optou-se por

³⁵ Programa de pós-graduação com um curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil, 2008).

utilizar como referência principal as definições apresentadas por Gil (2014,2021), que foram complementadas com contribuições de Creswell (2014), Bardin (2016), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2014) Prodanov, Freitas (2013), Yin (2010), dentre outros.

Para a coleta de dados, utilizaram-se tanto fontes primárias (entrevistas³⁶, documentos institucionais, como o PPC dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática) quanto fontes secundárias (livros, artigos e dissertações). Nesta seção, será apresentado o caminho metodológico percorrido no estudo, apontando a abordagem da pesquisa, os procedimentos, os dispositivos utilizados, o *lócus*, os colaboradores e as propostas produzidas a partir do estudo de caso. Para isso, a proposta metodológica foi organizada em etapas que se relacionam e sustentam o desenvolvimento do PTT.

3.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a qualitativa, que possui a subjetividade e a produção de sentidos como alguns dos seus pressupostos norteadores em razão da investigação de caminhos que possibilitam a comparação entre o real funcionamento e a organização da instituição pesquisada em prol da escolarização dos discentes com DI. De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 11), a abordagem qualitativa visa “[...] a compreensão dos comportamentos e experiência humanos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

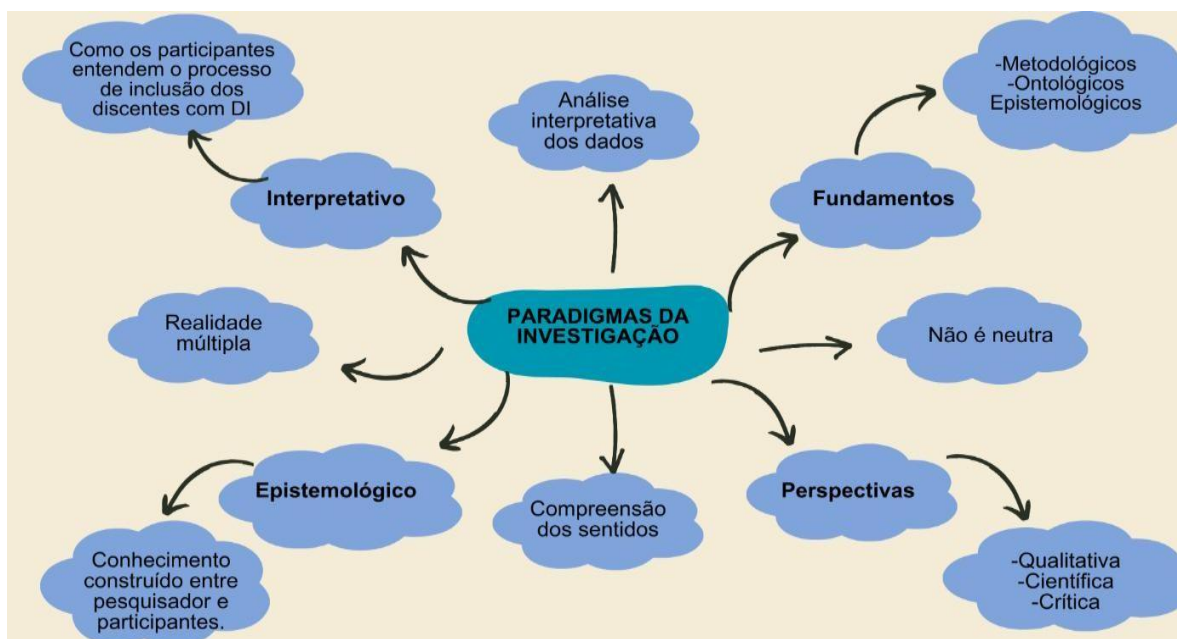
Ainda na abordagem qualitativa, segundo Lakatos e Marconi (2011), os dados são analisados de forma detalhada, possibilitando ao pesquisador uma interpretação profunda do objeto de estudo. Depreende-se que a pesquisa proposta possui abordagem qualitativa, visto que busca compreender os fenômenos educacionais do processo de inclusão dos discentes com DI considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos, a partir da investigação dos sentidos, experiências e contextos, e não apenas dados numéricos ou estatísticos ao considerar a existência de uma relação

³⁶ Ainda nesta seção apresentaremos de que maneira, com que finalidade e a partir de qual embasamento teórico-metodológico fizemos a aplicação das entrevistas semiestruturadas. Na próxima seção descreveremos a realização das entrevistas, seus conteúdos e analisaremos os dados coletados.

dinâmica entre mundo real e o indivíduo, em um movimento que conduz à compreensão dos aspectos formadores do ser humano, suas relações e construções culturais e sociais, comunitárias e pessoais.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa leva em consideração a Ontologia³⁷, sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa. A realidade é construída em conjunto entre o pesquisador e o pesquisado por meio das experiências individuais de cada sujeito, acentuando a Epistemologia³⁸. Sendo assim, os pesquisadores entendem que não há neutralidade, pautados nos princípios da Axiologia³⁹, conforme exposto na Figura 5:

Figura 5 – Paradigmas da investigação



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Creswell (2014).

Os critérios específicos da pesquisa qualitativa, que não derivam da lógica da pesquisa quantitativa, são denominados critérios intrínsecos, tais critérios não são universais, pois variam conforme o paradigma ⁴⁰ qualitativo adotado, como o construtivista, construcionista, interpretativo, pós-moderno ou ideológico (Morrow, 2005). Escolheu-se o paradigma interpretativo para o desenvolvimento da pesquisa,

³⁷ Natureza da realidade, sendo múltipla e partido da subjetividade.

³⁸ Conhecimento válido e as formas de justificar as afirmações.

³⁹ Valores contidos na pesquisa, em um movimento em que o pesquisador influencia e é influenciado pelo que está sendo pesquisado.

⁴⁰ Termo adotado por Thomas Samuel Kuhn (1998), para designar o conjunto de concepções, procedimentos e valores epistemológicos compartilhados por cientistas sob a égide de uma teoria.

tendo como base os preceitos de Creswell (2014), que enfatiza a compreensão dos sentidos atribuídos por indivíduos ou grupos a determinados fenômenos sociais ou humanos, buscando captar a complexidade dessas experiências por meio da análise interpretativa dos dados. O teórico ressalta a relevância de considerar as diferentes percepções e significados expressos pelos participantes, utilizando procedimentos qualitativos para investigar o fenômeno em seu contexto real e cotidiano.

Do ponto de vista da sua natureza, este estudo se configura como pesquisa aplicada. Na concepção de Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos”. Esse tipo de estudo se caracteriza por gerar um produto ou um processo ao seu final, visando resolver uma demanda concreta da realidade a que se refere de forma imediata. Portanto, essa escolha pode ser justificada porque a intenção de pesquisa estava envolta na compreensão acerca das ações e estratégias relativas à inclusão dos discentes com DI dentro da instituição, buscando entender o percurso realizado no processo de acolhimento e inclusão desses discentes.

A pesquisa é aplicada porque tem como finalidade propor soluções práticas para problemas concretos no contexto da inclusão dos discentes com DI incluídos nos espaços da EPT, transcendendo a produção teórica pura, uma vez que possui como principal objetivo intervir na realidade educacional, por meio do desenvolvimento de um produto educacional que contribua para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. De acordo com Gil, a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (2021, p. 41). Este tipo de estudo contribui de forma considerável com o delineamento e os rumos dados ao estudo, possibilitando uma melhor definição e delimitação do tema, os objetivos e as técnicas de pesquisa a serem empregadas (Prodanov, Freitas, 2013). A pesquisa em questão é considerada exploratória por buscar compreender um fenômeno ainda pouco investigado em profundidade.

Com relação a pesquisa descritiva, propõe-se como a própria nomenclatura sugere, descrever o fenômeno ou a população investigada. As pesquisas descritivas buscam, dentre outras questões “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2021, p. 42). Assim como a exploratória, a pesquisa descritiva

também costuma ser utilizada por pesquisadores sociais proporcionando uma nova perspectiva do problema levantado. A pesquisa buscou caracterizar com detalhes as práticas, percepções e contextos relacionados à inclusão dos discentes com DI na EPT.

Quanto aos procedimentos, este trabalho se configura de campo, pois na visão de Prodanov e Freitas (2013, p. 59): “A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar”. A pesquisa de campo deve sempre preceder de uma pesquisa bibliográfica, pois objetiva analisar em que estado se encontra o problema pesquisado com base nos trabalhos que foram realizados, como também intentou investigar quais as tendências teóricas reinantes a respeito do tema em questão.

Abaixo, o Quadro 3 sintetiza o percurso metodológico adotado.

Quadro 3- Percurso metodológico da pesquisa

OBJETIVOS	MEIOS/INSTRUMENTAIS/PARTICIPANTES		
Compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025.	Pesquisa Exploratória, Descritiva, Documental e de Campo.	Observação Espontânea, Roteiro de Entrevistas, Relatórios. Livros/Artigos e Documentos Institucionais da Escola.	Núcleo Gestor e Docentes do Ensino Médio Integrado dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática
Identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais.	Pesquisa Exploratória, Documental e de Campo.		
Destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social.	Pesquisa Exploratória, Descritiva, Documental e de Campo.	Para o Produto Técnico Tecnológico foi necessário: Roteiro, Ilustração, Diagramação, como forma de nortear o conteúdo e qualidade do produto desenvolvido.	
Elaborar um Produto Técnico Tecnológico, na forma de Manual, que contribua com as discussões em torno da inclusão dos discentes com DI no espaço educacional, <i>lócus</i> da pesquisa.	Pesquisa Exploratória e Documental.		

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Considerando o exposto no Quadro 3, nota-se que o percurso metodológico quando organizado em etapas facilita o andamento da pesquisa, visto que o pesquisador terá a visão de forma clara e simplificada dos próximos passos a

percorrer, a partir do mapeamento sequencial das etapas e objetivos que compõem o procedimento metodológico desta investigação, desde sua fase inicial, que abrange a definição do problema, facilitando os caminhos percorridos pelo pesquisador, sem perder de vista os objetivos propostos para a concretização do trabalho.

Diante do exposto, como forma de contemplar os objetivos expostos no Quadro 3, organizou-se a presente pesquisa em cinco fases, delineadas e inter-relacionadas para um melhor desenvolvimento da pesquisa, apontando cada fase aos seus objetivos e ações desenvolvidas, conforme exposto na Quadro 4:

Quadro 4 – Fases da Pesquisa

FASES	OBJETIVOS
Fase 1 - Levantamento junto à instituição sobre a quantidade de profissionais que possuem/possuiram discentes com DI.	Mapear os profissionais que iriam ser participantes da pesquisa, tendo como base os critérios de inclusão e exclusão.
Fase 2 - Visita e observação dos espaços.	Conhecer o <i>lócus</i> da pesquisa e observar como se dá a acessibilidade do discente com DI nos espaços da instituição.
Fase 3 - Fazer contato com os profissionais selecionados.	Verificar quais profissionais possuíam interesse em participar da pesquisa.
Fase 4 - Envio dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	Assinatura dos Termos de Consentimento e respostas dos questionamentos obtidos por meio das entrevistas (Apêndice B e C).
Fase 5 - Análise dos dados.	Obter levantamentos para a problemática proposta e com o uso dos achados desenvolver o PTT.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A organização da pesquisa em fases proporcionou um melhor detalhamento e organização das ações e informações pertinentes a pesquisa. É oportuno enfatizar que a condução dos achados da pesquisa culminou com o desenvolvimento do PTT, proposto como forma de contribuir para os cenários de inclusão de discentes com DI regularmente matriculados nos espaços de formação da EPT.

3.2 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nos espaços do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão. A instituição oferece Ensino Médio com EPT para qualificar os discentes para o mundo do trabalho, está localizada às

margens da rodovia BR-404, Km 09, no povoado Ingazeira, zona rural do município de Piripiri-PI, no Território dos Cocais, fundada em março de 2012. A região em que a instituição está localizada tem sua economia baseada na agricultura e no setor terciário.

Dentre as atividades agrícolas desenvolvidas no povoado, destacam-se a produção de grãos, como: arroz, milho e feijão, produção de mandioca, castanha de caju e o extrativismo da carnaúba. Na pecuária, destacam-se as criações de caprinos, ovinos e bovinos. Outras atividades que possuem destaque na região são a apicultura e piscicultura. A comunidade possui televisão, rádio e celular com acesso a internet como recursos para comunicação, estando organizada socialmente por meio de Conselho Comunitário e Associação de moradores.

O Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão foi fundado em 1985 com o curso Técnico em Agropecuária tendo funcionado apenas por três anos, sendo reaberta em 2008 com dois cursos técnicos (agropecuária e agroindústria) integrados ao Ensino Médio. No primeiro semestre do ano de 2025, a instituição conta com sete turmas: três turmas de Administração, três turmas de Agropecuária e uma turma de Informática, totalizando o quantitativo de 115 discentes regularmente matriculados, funcionando nos turnos matutino e vespertino (SEDUC-PI, 2025).

A escola está situada no meio rural, portanto é considerada uma escola do campo, tendo em vista o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, inciso 1º parágrafo II que estabelece que a escola do campo pode ser compreendida enquanto “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”. Tendo como base o decreto, surge a percepção de que a política de Educação do Campo destina-se às populações que, por meio do seu fazer, produzem suas condições materiais de sobrevivência e existência.

Desses cursos, há aqueles que são regulares⁴¹, como os cursos de Administração, Informática e Agropecuária, oferecidos na modalidade de

⁴¹ Modelo de ensino em que o discente frequenta a escola diariamente, de segunda a sexta-feira (ou conforme o calendário letivo), participando de aulas presenciais em um ambiente escolar fixo.

alternância⁴². São cursos integrados ao Ensino Médio, nos quais o discente cursa tanto o nível médio quanto o técnico, saindo com um diploma de nível médio e técnico. Não há necessidade de fazer avaliação de seleção para ingresso, o acesso é realizado apenas por meio de matrícula e todos os cursos ofertados são gratuitos.

De acordo com o núcleo gestor da instituição, estão sendo executadas melhorias no que tange às adaptações de acessibilidade, para além de apenas a acessibilidade arquitetônica, mas, sobretudo, a acessibilidade pedagógica e atitudinal. Ainda foi destacado que há outros projetos a implementar, o que aponta que a instituição está comprometida com o processo de inclusão dos discentes com deficiência inclusos e de fato incluídos em seus espaços formativos.

O espaço oferece a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus discentes, por exemplo: salas de aula climatizadas, alimentação, auditório, laboratório de informática, área verde, quadra esportiva coberta, refeitório, sala de docentes, pátio descoberto e uma sala de AEE que está sendo implementada. Ressalta-se que os discentes possuem acesso à internet utilizada em computadores portáteis e também em tablets disponíveis na instituição.

O interesse em pesquisar a referida instituição justifica-se devido ao fato de ela possuir discentes com laudo característico de DI, atendidos nos espaços formais do prédio escolar. Além disso, é motivado pela inquietação em pesquisar como ocorre, na prática, o acolhimento desses discentes e pela pretensão de entender as ações realizadas pela instituição, associadas à sua importância na comunidade escolar. Também é relevante destacar que o objetivo do ProfEPT é justamente produzir conhecimentos por meio do desenvolvimento de pesquisas que integrem os saberes do mundo do trabalho e o conhecimento sistematizado.

A escola possui amplas instalações, contando com dois pavimentos. No primeiro pavimento fica a sala da gestão, dividida pela direção, coordenação pedagógica e secretaria, um banheiro feminino e outro masculino, duas salas de recursos, uma sala destinada para o AEE e um pátio central. No fundo da escola há outro pátio e, ao lado, uma quadra coberta de esporte e lazer, onde são desenvolvidas as atividades extracurriculares. No segundo pavimento ficam as salas de aula, o refeitório, o laboratório de informática, laboratório de ciências, aviário,

⁴² O discente fica internado na escola durante 15 dias e, nos outros 15 dias, em casa desenvolvendo as atividades propostas.

aprisco, forrageira, anfiteatro, banheiro para docentes e discentes, cozinha e dormitórios para os discentes dos cursos de alternância.

Figura 6 – Entrada da escola



Fonte: Autora (2024).

Figura 7 – Quadra coberta da escola, local onde são desenvolvidas recreações e atividades extracurriculares



Fonte: Autora (2024).

Figura 8 – Acesso as salas de aula e refeitório



Fonte: Autora (2024).

Figura 9 – Acesso aos dormitórios para os discentes dos cursos técnicos em formato de alternância



Fonte: Autora (2024).

O corpo docente da instituição é composto por 15 professores licenciados, sendo 09 efetivos, 06 docentes licenciados contratados pelo Regime Celetista e 12 profissionais que compõem a gestão, a secretaria e demais funções da escola, conforme dados do PPP da instituição do ano de 2025 e PPC dos cursos. No que diz respeito à acessibilidade, a escola possui: corrimão e guarda corpos, rampas, salas de aula e banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, os referidos dados estão de acordo com os dados do censo escolar/2024 fornecidos pelo INEP/MEC⁴³ e por meio de visita da pesquisadora à instituição com o

⁴³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação e coordena anualmente o levantamento de dados estatísticos e educacionais em consonância com as secretarias estaduais e municipais de educação.

intuito de conhecer as dependências escolares e levantar dados iniciais acerca da matrícula dos discentes com DI, constatando que a inserção dos discentes com deficiência no ensino regular obteve um acentuado crescimento.

Figura 10 – Rampas de acesso aos espaços da instituição



Fonte: Autora (2024).

Figura 11 – Passarelas com corrimão



Fonte: Autora (2024).

Justifica-se também o desejo pela descoberta do processo de inclusão dos discentes com DI devido à instituição ser conhecida na comunidade como um espaço que proporciona a formação integrada dos discentes, por meio da apropriação de conhecimentos tecnológicos e conhecimentos gerais de relevância, que acentuam e contribuem no processo de refletir e agir, criando condições de conviver de forma satisfatória no mundo.

Os cursos ofertados nesta instituição observam os desafios e as oportunidades da região, ofertando processos formativos pautados no desenvolvimento integral de cada indivíduo visando à inserção no mundo do trabalho e consequentemente a superação das desigualdades sociais. Compreende-se, a partir do exposto, que a escola é um local que propaga a transformação e a humanização, sendo envolta por prerrogativas e significados que culminam no avanço intelectual, moral e humano dos discentes.

Cabe acentuar que os profissionais da instituição demonstram postura crítico-reflexiva e atuam de forma colaborativa, evidenciando a importância da interação entre os profissionais no planejamento e na execução de práticas inclusivas, o que favorece a execução de ações junto aos discentes com DI. No Quadro 5 apresenta-se os cursos ofertados atualmente pela instituição.

Quadro 5 – Cursos ofertados no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão no ano de 2025

CURSO	EIXO	NÍVEL	FORMA DE OFERTA	MODALIDADE	Nº DE ALUNOS
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	Gestão e Negócios	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Integrada	Educação Profissional e Tecnológica	68
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Recursos naturais	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Integrada	Educação Profissional e Tecnológica	33
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Informação e Comunicação	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Integrada	Educação Profissional/ Educação de Jovens e Adultos	16

Fonte: elaborado pela autora (2025).

É oportuno destacar que a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), é uma maneira de ofertar aos discentes uma formação mais completa e integrada, subsidiando a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Considerando essa concepção, compreende-se que essa abordagem formativa dialoga com o pensamento de Gramsci (1982), ao propor uma escola que promova a formação integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Gramsci defende a ideia de que todos os homens são intelectuais, esclarecendo que os trabalhadores utilizam tanto a força quanto a razão na realização de suas tarefas. Trata-se, portanto, de uma relação em que o intelectual também executa trabalho prático, e o trabalhador, por sua vez, também pensa e reflete.

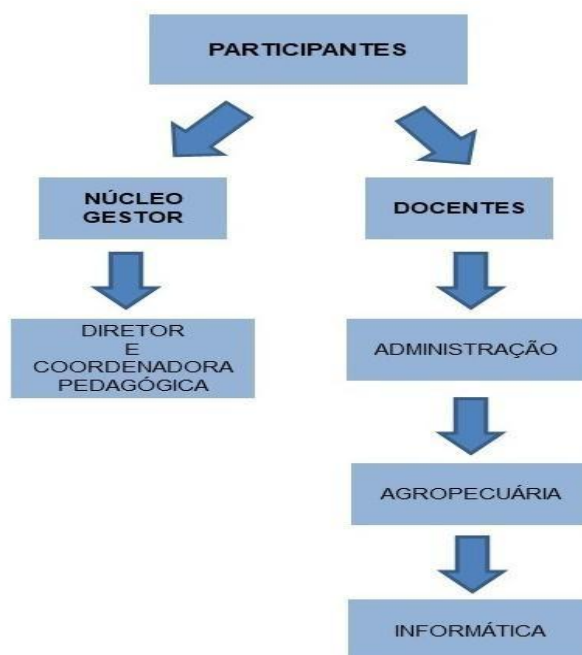
Desse modo, evidencia-se a necessidade de fomentar pesquisas que analisem a integração curricular aliada às práticas inclusivas, a fim de possibilitar a construção de novos caminhos e estratégias para o desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão e a formação humana de discentes com DI. Além disso, estudos com este enfoque podem ajudar o núcleo gestor, os docentes e toda

comunidade escolar a encontrarem no seu trabalho cotidiano, caminhos próprios que garantam aos seus discentes a apropriação dos conhecimentos e valores para sua formação humana paralela a formação profissional.

3.3 Participantes da pesquisa

A presente seção discute sobre os participantes da pesquisa, para que possamos compreender melhor o recorte dos profissionais da instituição pesquisada. Os participantes descritos na Figura 12, foram o núcleo gestor da instituição, composto por um diretor e uma coordenadora e 4 docentes que possuem discentes com DI em suas salas de aula, lotados nos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, oportunizando o conhecimento acerca dos processos de organização no que tange à inclusão do discente com DI.

Figura 12 – Participantes da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A seleção dos partícipes foi realizada possuindo a intencionalidade de compreender a concepção, os saberes e os fazeres acerca do processo de inclusão do discente com DI. Explica-se a seleção dos participantes também por entender que esses desempenham papel relevante na implementação de projetos e ações voltadas para a inclusão dentro da instituição.

Os docentes foram incluídos com o objetivo de conhecer as estratégias desenvolvidas no processo de inclusão dos discentes com DI, aproveitando suas experiências e memórias de fatos vividos no âmbito dos espaços pedagógicos da EPT. No processo de inclusão dos partícipes, compreendeu-se também que é necessária a interatividade entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, uma vez que essa é uma característica da pesquisa qualitativa, visto que o pesquisador vai recolher e produzir dados por meio da mediação e do contato direto entre o objeto de sua pesquisa e seu *lócus* de forma a alcançar os objetivos propostos, contribuindo por meio desta com os resultados encontrados. Conforme o Quadro 6 a seguir, há o período de exercício profissional dos participantes na instituição com práticas inclusivas.

Quadro 6 – Perfil dos participantes entrevistados

Participantes	Identificação	Gênero	Exercício Profissional na instituição	Formação inicial	Tem experiências com práticas inclusivas e possui cursos na área da inclusão?
Gestor 1	Diretor	M	3 anos	Pedagogia	Sim
Gestor 2	Coordenadora	F	3 anos	Pedagogia	Sim
Docente 1	Docente	F	5 anos	Biologia	Sim
Docente 2	Docente	M	4 anos	Letras Espanhol	Sim
Docente 3	Docente	F	5 anos	Administração	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Foram inclusos na pesquisa os profissionais que atuavam na instituição, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que possuíam no mínimo três anos de atuação no âmbito da EPT e que possuísem experiências com discentes diagnosticados com DI. Justifica-se o critério de inclusão dos participantes devido os mesmos trabalharem na instituição há, no mínimo, três anos e possuírem contato com discentes com DI por pelo menos dois anos letivos consecutivos.

Dessa maneira, o critério de exclusão dos participantes que não puderam compor a pesquisa, enquadraram-se a todos aqueles que não possuíam experiência com discentes com DI, aqueles que não trabalham na instituição por pelo menos três anos, sendo dois anos consecutivos no atendimento a discentes com DI, aqueles que estão afastados de suas atividades por motivos de saúde ou mesmo que não

quiseram participar da pesquisa. Também foram excluídos da pesquisa os profissionais que se recusaram a assinar e preencher o TCLE e também aqueles que se julgaram com algum tipo de incapacidade física ou psíquica.

3.4 Aspectos éticos e legais da pesquisa

Todo projeto de pesquisa precisa ser redigido levando em consideração compromissos éticos e legais. Esse pressuposto se torna obrigatório quando o estudo envolve seres humanos. A submissão ao CEP aconteceu por meio da Plataforma Brasil, de acordo com a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016⁴⁴, ambas do Conselho Nacional de Saúde, as quais elencam que todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos em tipos e gradações variados.

Desta forma, o protocolo desta pesquisa foi submetido no dia 16/10/2024 à apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, (CEP/UFDPar) por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado no dia 10/11/2024, conforme consta no Parecer Consubstanciado do CEP/UFDPar nº 7.200.070. Nessa direção, afirma-se que a pesquisa foi desenvolvida de maneira responsável, respeitando os direitos e a dignidade dos participantes, além de promover a integridade científica.

É oportuno enfatizar que dentre os aspectos éticos relevantes que foram considerados no constructo da pesquisa, têm-se: respeito aos participantes, confidencialidade e privacidade dos dados, integridade científica e responsabilidade social. Além disso, os dados foram protegidos conforme a Lei nº 13.709/18, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). A LGPD dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

Foi detalhado aos participantes, informações acerca da pesquisa sobre a natureza e o objetivo do estudo, o qual envolve a oportunidade de construção coletiva dos dados coletados a partir da solicitação da assinatura do TCLE. Ressalta-se que os participantes da pesquisa receberam uma via do termo para

⁴⁴ Disponível em: <https://cepsh.ifc.edu.br/>

ficar em sua posse caso necessite futuramente entrar em contato com o pesquisador e como garantia dos seus direitos enquanto participante que contribuiu para a realização do estudo.

Nesse interim, é necessário ressaltar que, como procedimento ético, foram providenciados: termo de anuência da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, cadastramento da pesquisadora na Plataforma Brasil e submissão do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil.

Cabe ressaltar que ao longo de todas as fases da pesquisa e após a sua conclusão, foram assumidos os compromissos relacionados à preservação da segurança e do bem-estar dos participantes, garantindo rigorosa preservação da privacidade, sigilo e anonimato das informações obtidas, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização.

Para que isto acontecesse, as entrevistas foram realizadas de maneira individual, assim como foram adotados codinomes para identificação dos participantes, como forma de não haver nenhum tipo de divulgação dos nomes reais, nem mesmo as iniciais ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes foram apresentadas/os com o uso de nomes fictícios.

Também foi garantido aos participantes da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento. Os tópicos que foram abordados antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada e consentida. E, em relação aos dados coletados, estes foram armazenados em um HD externo e permanecerão em posse apenas da pesquisadora que manterá os arquivos sob sua guarda e responsabilidade por um período de cinco anos. Após o término da pesquisa, terminado o prazo de arquivamento, todos os dados serão excluídos de forma permanente de qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, de forma a assegurar o compromisso com a segurança e confiabilidade dos dados.

Quanto aos benefícios da pesquisa para os participantes, cita-se a oportunidade que eles tiveram de refletir sobre sua atuação profissional. Desse modo, a pesquisa funcionou como uma autoavaliação para estimular a consciência e conseqüentemente, a transformação de práticas, fornecendo assim um maior embasamento sobre o tema abordado, possibilitando a aplicação de metodologias mais alinhadas às necessidades atuais dos discentes.

Nesse contexto, buscou-se compreender os conhecimentos prévios dos participantes acerca do tema, especialmente no que se refere à permanência e ao êxito de discentes com DI. A intenção foi identificar os principais desafios enfrentados para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva, assegurando não apenas o ingresso, mas também a permanência e a progressão dos discentes nos estudos.

3.5 Técnicas de coleta de dados

Como procedimentos técnicos para a construção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com docentes que possuem matrícula de discentes com DI e núcleo gestor da instituição, a partir de roteiro prévio contendo 12 perguntas abertas que serviram para embasar e nortear os objetivos da pesquisa e também porque se partiu da concepção de que um planejamento coerente de perguntas pode levar a outros questionamentos e assim, trazer bons resultados aos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. O roteiro utilizado na entrevista semiestruturada com os docentes está disponível no Apêndice D e o roteiro utilizado com os gestores foi disponibilizado no Apêndice E da dissertação.

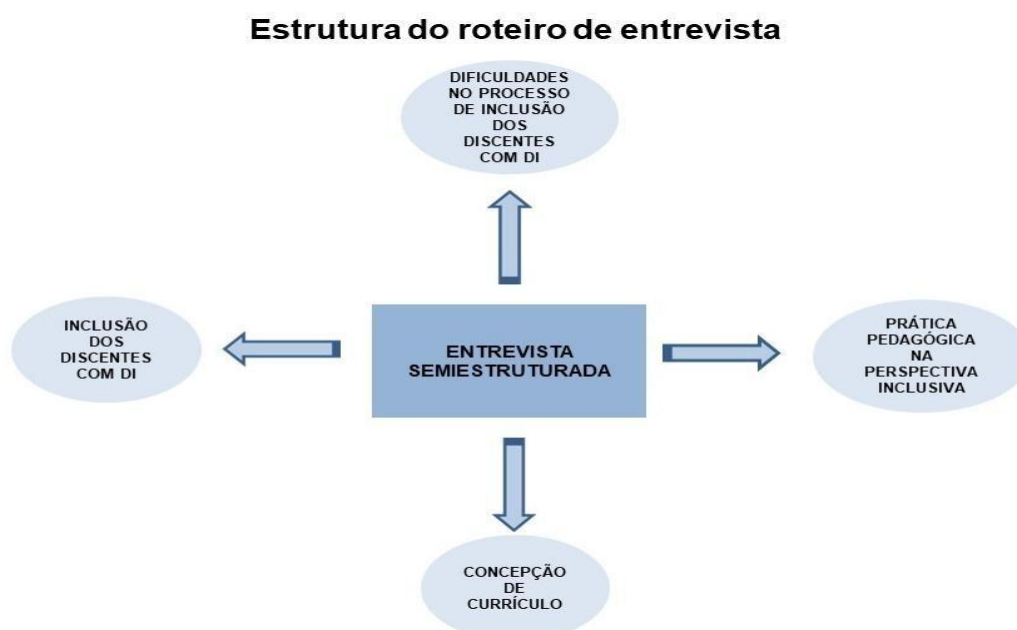
De acordo com Triviños (2010, p.246), a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa”. Paralelo a esse entendimento, compreende-se que esse tipo de entrevista é guiado por um conjunto de pontos de interesse que o pesquisador vai desenvolvendo ao longo de seu curso. De acordo com (Gil, 2021), o grau de intervenção do pesquisador deve ser sutil e capaz de permitir a espontaneidade do processo.

Ainda segundo Gil (2021), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que envolve a interação direta entre duas pessoas, em que uma formula perguntas e a outra fornece respostas. As entrevistas realizadas nesta pesquisa ocorreram de forma presencial e tiveram seu conteúdo gravado em áudio, com o objetivo de facilitar a análise e a sistematização das informações obtidas. Ressalta-se que as gravações foram realizadas com a autorização prévia dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente, sem a necessidade de registro por imagem.

A preparação da entrevista constitui uma etapa fundamental da pesquisa, exigindo tempo e atenção a diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve estar alinhado aos objetivos do estudo; a seleção do entrevistado, que precisa ter conhecimento e vínculo com o tema investigado; e o momento oportuno para sua realização. É essencial considerar a acessibilidade e a disposição do participante, sendo recomendável agendar com antecedência para garantir sua disponibilidade. Também devem ser asseguradas condições adequadas que preservem a confidencialidade das informações e a identidade do entrevistado. Por fim, é necessário preparar um roteiro ou formulário com perguntas relevantes e bem estruturadas (Lakatos, 2011).

As perguntas do roteiro prévio de entrevistas orbitaram em torno de quatro temáticas, quais sejam: inclusão dos discentes com DI, prática pedagógica na perspectiva inclusiva, concepção de currículo, dificuldades no processo de inclusão desse público, bem como temas correlatos que surgiram no decorrer das entrevistas e não foram contemplados, mas oportunizaram a compreensão das práticas desenvolvidas e a percepção acerca da relação família-escola, bem como perceber como ocorre o processo de preparação/capacitação dos docentes para as práticas e acolhimento dos discentes com DI em suas sala de aula regulares (Observar Figura 13).

Figura 13 – Estrutura do roteiro de entrevista



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por dar liberdade ao pesquisador para direcionar o assunto pesquisado, procurando sempre focar em seus objetivos propostos pela investigação, tendo como estratégias a obtenção da identificação dos participantes e o entendimento inicial sobre a permanência e êxito do discente com DI incluídos em suas salas de aula e por acreditarmos que com a entrevista pode ser possível uma coleta de dados de forma a obter informações relevantes para o estudo.

Neste enquadramento, a entrevista semiestruturada, na perspectiva de Manzini (2012), parte de um roteiro contendo perguntas abertas, sendo flexível na sequência da apresentação das indagações ao entrevistado como forma de possibilitar ao pesquisador a realização de questionamentos complementares com o objetivo de aprofundar as respostas, esclarecer pontos relevantes e obter dados mais ricos e significativos para a pesquisa. Assim, a abordagem de entrevistas semiestruturadas emerge como estratégia metodológica relevante, associada à premissa de Bourdieu (1999) de suscitar memórias e promover narrativas naturais.

Dentro dessa perspectiva, as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas após a leitura e assinatura do TCLE⁴⁵, seguindo um roteiro de entrevista⁴⁶ previamente estabelecido. Para preservar a identidade dos participantes e em respeito aos princípios éticos e legais que nortearam a pesquisa, os participantes foram identificados como "Gestor" e "Docente". Essa medida garantiu o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas durante a pesquisa. Ressalva-se que as entrevistas ocorreram de forma presencial e as gravações foram autorizadas pelos participantes, sendo realizadas 5 entrevistas, envolvendo núcleo gestor e docentes da instituição, conforme descrição no Quadro 7.

Quadro 7 - Descrição das entrevistas realizadas

Identificação (Nomes fictícios)⁴⁷	Duração da entrevista	Data
Gestor 1	35min:19s	11/02/2025
Gestor 2	38min:38s	12/02/2025
Docente 1	39min:55s	14/02/2025
Docente 2	29min:31s	17/02/2025
Docente 3	35min:47s	19/02/2025

Fonte: elaborado pela autora (2025).

⁴⁵ Ver Apêndices B e C.

⁴⁶ Ver Apêndices D e E.

⁴⁷ Objetivo de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Após a coleta das entrevistas com os partícipes as mesmas foram transcritas, posteriormente passaram pelo processo de revisão, com a finalidade de evitar distorções nas falas dos participantes. Após o processo de transcrição e revisão, seguiu-se para a análise qualitativa do material a fim de gerar as categorias do estudo, tendo como base o estudo da literatura a partir do estabelecimento de critérios, quais sejam eles: dados que estivessem alinhados aos objetivos propostos e informações que trouxessem respostas a problemática da pesquisa.

Foi desenvolvida a observação espontânea, que contemplou informações referentes ao processo de inclusão dos discentes com DI nos espaços da instituição pesquisada, bem como os acontecimentos ocorridos nesse espaço, tais como os serviços oferecidos na instituição e os recursos disponíveis. Neste interim, optou-se pela utilização desse método como forma de extrair significações e dados que no decorrer do processo por ventura passassem despercebidas pela pesquisadora e partindo do pressuposto que o método facilitaria o processo de análise dos dados, por dialogar com as falas dos partícipes e os achados da pesquisa.

Desse modo, as observações foram realizadas em diferentes momentos e espaços de inclusão dos discentes, tais como: os horários de entrada e saída da sala de aula; a hora do intervalo; as atividades desenvolvidas; bem como a relação dos discentes com DI e seus colegas, com os docentes e com os demais membros da comunidade escolar.

Além desses momentos, buscou-se observar também a participação em atividades coletivas, como projetos pedagógicos e dinâmicas em grupo, de forma a captar as interações sociais e acadêmicas em diferentes contextos. As observações ocorreram de maneira sistemática e contínua no período de 11 a 19/02/2025, registradas em diário de campo, contemplando tanto aspectos comportamentais quanto pedagógicos, a fim de identificar barreiras, potencialidades e estratégias inclusivas presentes no cotidiano escolar.

No mesmo período, observaram-se também quais atividades são propostas aos discentes com DI e como eles respondem as ações solicitadas, os recursos e estratégias utilizadas para o desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo, levando em consideração o conteúdo em foco (currículo), o interesse dos discentes pelas atividades desenvolvidas, os recursos usados. Também foi observado o trabalho realizado pela gestão da escola no que tange o processo de permanência e êxito dos discentes com DI.

3.6 Organização e análise dos dados

A operacionalização da pesquisa ocorreu em 4 etapas. Na primeira etapa foi realizado o levantamento prévio dos materiais e início da revisão integrativa de literatura. A segunda etapa contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, bem como a pesquisa documental. A terceira etapa contemplou a análise e discussão dos resultados encontrados em campo. E, como quarta etapa, ocorreu a aplicação e avaliação do PTT. Ressalta-se que a validação do produto foi realizada na banca de defesa.

Ressalta-se que, os dados foram coletados por meio das entrevistas e observação espontânea. Nas entrevistas com a gestão e os docentes foram transcritas as informações para discussão dentro dos objetivos propostos, a partir daí foi desenvolvida a análise de conteúdo de forma qualitativa. À vista disso, para atingir os objetivos desta pesquisa, dividimos o trabalho em três etapas distintas, mas interligadas:

3.6.1 Primeira etapa (Levantamento prévio)

Após a escolha pela referida temática e a partir da pergunta norteadora, procedeu-se, então, ao levantamento prévio da revisão exploratória nas bases de dados a fim de selecionar artigos e dissertações que abordem a temática e que trouxessem informações consideradas relevantes a fim de colaborar com os objetivos e problemática do estudo. A escolha do material foi desenvolvida levando em consideração a literatura existente nos últimos cinco anos, contemplando os anos de 2021 a 2025. Utilizou-se esse critério como meio de garantir a atualidade acerca da temática, como forma de identificarmos pesquisas da área da Educação e Educação Especial que tiveram como foco de análise a inclusão escolar de discentes com DI no âmbito da EPT.

A revisão sistemática da literatura mapeou as dissertações e artigos que tratam especificamente da referida temática. Para tanto, foi delimitado o período de cinco anos (2020 a 2024), no processo de busca por produções que discutissem a temática, foi desenvolvida no período de maio de 2024 a fevereiro de 2025. Esses levantamentos encorpam a necessidade de estudos na área da educação inclusiva no âmbito da EPT, como forma de fortalecer o caminho da reflexão acerca de

práticas inclusivas a serem desenvolvidas com os discentes com DI, no que tange sua permanência e êxito de forma qualitativa e com vistas à formação humana integral.

A busca também foi feita possuindo como critério a utilização das palavras-chave e seguintes descritores: EPT, Educação Especial, Educação Inclusiva, Política de Assistência Estudantil, Ensino Médio Integrado, Deficiência Intelectual, Acesso, Permanência, Prática Pedagógica, Currículo Integrado, Inclusão, Êxito e Currículo a partir da revisão sistemática da literatura, desenvolvida no banco de teses e dissertações da CAPES, no repositório do ProfEPT⁴⁸, Scielo⁴⁹, Google Acadêmico⁵⁰, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵¹ e EduCapes⁵², justifica-se a pesquisa nesses sites devido à credibilidade dos dados inseridos nessas plataformas e por serem um importante meio de circulação de pesquisas dos principais estudiosos no campo da Educação Especial e pela atualidade e relevância dos trabalhos que nelas são divulgados.

Os dados foram submetidos à análise qualitativa, sendo analisados e organizados em 5 temas a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016): Tema 1- Foco na inclusão escolar; Tema 2- Adaptação curricular; Tema 3- Prática pedagógica; Tema 4- Estratégias de acesso e permanência; Tema 5- Êxito dos discentes, com subtemas que contemplam as temáticas apontadas.

O principal objetivo da organização apontada se deve à necessidade de relacionar os dados encontrados a partir do referencial teórico construído, como forma de concordar ou refutar com os achados da pesquisa, analisando a prática à luz da teoria no processo de estruturação ou acessibilidade curricular, a partir da superação dos desafios impostos pelo processo de inclusão de discentes com DI no ensino regular.

Acentua-se que os critérios de inclusão da busca se refletiram nos grupos de artigos altamente citados, nos trabalhos dos últimos 5 anos, nas pesquisas qualitativas e também nos artigos revisados por pares e pesquisas no âmbito

⁴⁸ <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>.

⁴⁹ <https://www.scielo.br/>.

⁵⁰ <https://scholar.google.com.br/>.

⁵¹ <https://bdtb.ibict.br/>.

⁵² <https://educapes.capes.gov.br/>.

nacional que tratam sobre a EPT e sobre a deficiência intelectual. Dos 224 artigos encontrados, 9 foram selecionados. Das 134 dissertações, 2 foram contempladas.

Os descritores utilizados foram: “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado” e “inclusão” obedecendo às ordens presentes, conforme exposto no Quadro 8:

Quadro 8 - Processo de identificação das referências

Base de Dados	Descritores utilizados nas buscas	Resultados	Excluídos	Selecionados
EduCapes	1ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”, “inclusão”	0	0	0
	2ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”	34	33	1
	3ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “inclusão”, “acesso”, “permanência”, “êxito”	92	91	1
SciELO	1ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”, “inclusão”	0	0	0
	2ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”	24	23	1
	3ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “inclusão”, “acesso”, “permanência”, “êxito”	18	17	1
	4ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”	0	0	0
Google Acadêmico	1ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”, “inclusão”	105	101	4
BDTD	1ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”, “inclusão”	47	46	1
ProfEPT	1ª) “deficiência intelectual”, “prática pedagógica”, “currículo integrado”, “EPT”, “acesso”, “permanência”, “êxito”	38	36	2
Total		358	347	11

Fonte: elaborado pela autora (fevereiro/2025).

A busca pelo material ocorreu no dia 10/02/2025, sendo utilizado o software Mendeley para gestão dos artigos identificados. Dos 224 artigos encontrados, foram excluídos 215 que não atendiam aos objetivos da pesquisa e alguns eram duplicados. Das 134 dissertações, foram excluídas 132 que não eram condizentes ao que está sendo proposto no estudo.

Os critérios de exclusão relacionados aos artigos encontrados foram: não responde à pergunta norteadora da pesquisa; retrata experiências desenvolvidas fora do Brasil; a deficiência em questão não é a intelectual e relatos de estudos sobre outras modalidades de ensino que não dizem respeito à EPT, publicações com mais de cinco anos e trabalhos que tenham sido pouco citados em pesquisas acadêmicas.

Foram identificados, inicialmente, 12 trabalhos, sendo que um deles estava repetido, totalizando, ao final da organização quantitativa dos resultados 9 artigos e 2 dissertações selecionadas, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Artigos e dissertações selecionadas

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO
01	2022	Freitas, A.Z. S; Cavalcante	Artigo “O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”
02	2022	Mendonça, J., Caramori, P.M., Vilaronga, C., 2022	Artigo “Acessibilidade para o estudante com deficiência intelectual no contexto da Educação Profissional Tecnológica”
03	2022	Volante, D., Mendonça, T., Vilaronga, C., 2022	Artigo “Diálogos sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na Educação Profissional”
04	2022	Oliveira, W., M., Delou, C., M.,C.	Artigo “A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a Inclusão”
05	2021	Azevedo, M. de; Rossi; Fernandes, A. F., 2021	Artigo “Trabalho e Educação: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade”
06	2023	Santos, E.,B., Ferreira, D., A., Santiago, P.,T.,R, 2023	Artigo “Deficiência intelectual e educação profissional: análise do uso do portfólio como construção de um espaço criativo para registros de aprendizagens pelos estudantes”
07	2024	Canté, B., Santos, M., Lima, Z., Batista, A., Amorim, M, 2024	Artigo “Projeto Integral Discente Amigo: contribuições na permanência e êxito de um aluno com deficiência intelectual no ensino médio”
08	2024	Sarturi, C., Santos, A., 2024	Artigo “Práticas Inclusivas na Educação Profissional: uma revisão sistemática”
09	2022	Araújo, M. V. et al.	Artigo “Currículo escolar e educação inclusiva: tendências, desafios e perspectivas.”
10	2021	Cabral, Elís Fábila Lopes	Dissertação “Adaptação Curricular para a Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual: um estudo de caso da realidade no Campus Porto Seguro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.”
11	2021	Ferreira, Laiane da Silva, 2021	Dissertação “Análise da política de inclusão escolar de estudantes com deficiências intelectual no município de Marabá-PA”.

Fonte: elaborado pela autora (fevereiro/2025).

*No Apêndice A consta os links de acesso, os procedimentos metodológicos e os objetivos das referidas publicações.

O Quadro 9 evidencia as publicações relacionadas diretamente às práticas inclusivas na EPT em paralelo com a DI, trazendo discussões necessárias para a compreensão da temática, por meio das relações que despontam para o currículo integrado e para as formas de ensino e avaliação que culminam com a aprendizagem dos discentes com DI.

Uma vez identificados e selecionados os artigos, deu-se continuidade ao processo da pesquisa, buscando a localização de cada um deles. Alguns foram localizados a partir da base de busca da CAPES e outros na busca do site Google.

Após a localização, os artigos foram salvos em uma pasta do computador. Em seguida, foram elaborados os fichamentos dos artigos supracitados. Na fase da análise e interpretação qualitativa do material, organizou-se a redação com base nos fichamentos realizados em concordância com o plano de trabalho.

Dando continuidade a etapa inicial tendo como base o delineamento da pesquisa, foi desenvolvida a pesquisa documental com o PPC dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática e o PPP da instituição dos anos de 2021 a 2025, possuindo como aportes teóricos a DI associada aos processos de formação humana integral na consolidação dos dados encontrados. Seguindo essa lógica, Gil (2014) aponta que a pesquisa documental lida com materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Para Bardin (2016), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, diferente do original, a fim de facilitar a sua consulta e referência. O objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens com o objetivo de evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outras realidades.

3.6.2 Segunda etapa (Procedimentos para a coleta de dados)

A presente etapa compreendeu o desenvolvimento dos procedimentos da coleta de dados realizada, revelando o tema em discussão a partir do estudo de caso. O estudo de caso configura-se como uma importante técnica qualitativa adotada nesta pesquisa, por se tratar de um método de investigação empírica que, segundo Yin (2010), permite a análise aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. Seguindo esse pensamento, Gil (2014) explica que o estudo de caso se caracteriza por uma análise profunda e detalhada de um ou poucos objetos, com o objetivo de possibilitar um conhecimento amplo e exaustivo sobre o fenômeno investigado.

Diante do exposto, compreende-se que o estudo de caso pode ser considerado como uma ação profunda de conhecimento acerca de uma determinada realidade, de modo a mergulhar o pesquisador na situação pesquisada, para que ocorra o conhecimento das vivências desenvolvidas no espaço da investigação.

Abaixo, o Quadro 10 sintetiza os objetivos que permeiam a coleta dos dados atrelados ao seu processo de construção e aplicação.

Quadro 10 - Quadro sinótico relacionando objetivos, etapas e técnicas de geração de dados

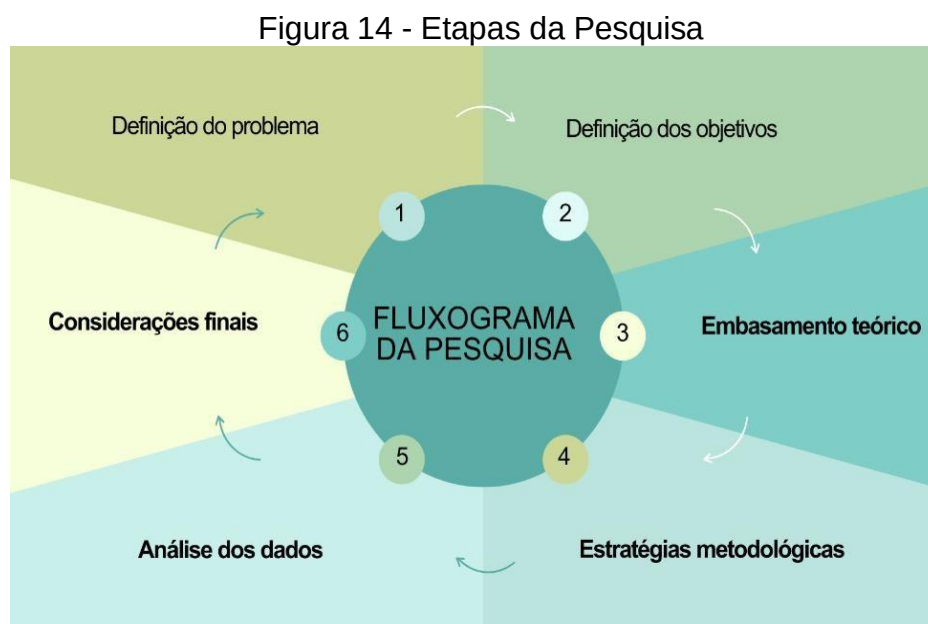
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA Compreender como ocorre a articulação entre o acesso, permanência e êxito do discente com DI no processo de desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025.		
Objetivos específicos	Etapas da pesquisa	Técnica de levantamento de dados
Identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais.	Leitura dos documentos; Levantamento bibliográfico; Levantamento documental; Pesquisa de campo.	Análise documental; Pesquisa de campo.
Destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social.	Análise dos dados da pesquisa	Entrevista estruturada; Participantes: Núcleo gestor e docentes da instituição, totalizando um universo de 5 (cinco) partícipes.
Elaborar um Produto Técnico Tecnológico, na forma de Manual, que contribua com as discussões em torno da inclusão dos discentes com DI no espaço educacional, <i>lôcus</i> da pesquisa.	Produção do PTT	Analisar os dados obtidos, descrevendo os resultados da pesquisa e organizando as informações, a fim de definir com maior precisão o formato do produto.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro 10 estabelece a relação entre os objetivos propostos na pesquisa e a viabilidade de sua aplicação, funcionando como uma ferramenta de organização das etapas do estudo em paralelo com as metas almejadas. Sua finalidade é sistematizar e sintetizar os principais objetivos da investigação, bem como explicitar as etapas do processo metodológico e os procedimentos adotados para o levantamento dos dados de forma simplificada para melhor compreensão das etapas percorridas.

Nele, estão delineadas as fases que compõem o percurso da pesquisa, desde a definição do problema até a coleta das informações, permitindo uma visão clara e estruturada do seu desenvolvimento. Essa organização contribui para assegurar a

coerência entre os objetivos traçados, as estratégias metodológicas adotadas e os instrumentos utilizados na investigação. Em paralelo, a Figura 14 sintetiza as principais etapas que foram percorridas no processo de pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na percepção de André (2008), mais do que princípios metodológicos, o que caracteriza e diferencia o estudo de caso de outras abordagens metodológicas são seus princípios epistemológicos, que dizem respeito à natureza do conhecimento gerado e a forma de obtê-lo. Desse modo, o conhecimento gerado em um estudo de caso de abordagem qualitativa é um conhecimento local, que não possui a pretensão de ser universalizado e tomado como verdade única quando relacionado a outros contextos, no qual “o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (Creswell, 2014, p. 32), a fim de conhecer as ações desenvolvidas para o processo de acesso, permanência e êxito dos discentes com DI e compreender as contribuições da EPT para a formação humana integral do público que faz parte da instituição.

3.6.3 Terceira etapa (Análise e discussão dos resultados)

Após o levantamento e coleta dos dados, a terceira etapa compreendeu a análise das informações colhidas em campo, tendo como base o PPP da instituição, o PPC dos cursos contemplados na pesquisa e os documentos escolares no período

de 2021-2025. Em uma sequência de ações foi dado início pela exploração, seguida da descrição das características de inclusão para o acesso, permanência e êxito dos discentes com DI associado às ações para o desenvolvimento desse público, caracterizando assim o fenômeno em estudo.

No processo de análise dos dados, recorreu-se aos procedimentos metodológicos traçados para a pesquisa documental, associando a pesquisa bibliográfica por meio de fontes de pesquisa, artigos, livros, guias, manuais, legislações, documentários e dissertações publicadas na área de Educação Inclusiva e EPT que elencassem o acesso, a permanência e o êxito dos discentes com DI aos achados da pesquisa, como forma de refutar ou confirmar a hipótese traçada.

No que concerne à análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, definiu-se por utilizar a análise de conteúdo. Na acepção de Bardin (2016), a análise de conteúdo é:

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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, p. 42, 2016).

Corroborando essa análise é possível identificar que a metodologia exposta possibilitou que os dados fossem tratados do ponto de vista qualitativo, haja vista que permitiu a pesquisadora ter acesso à percepção dos participantes para além dos números ou daquilo que pode ser mensurado, oportunizando também uma análise mais aprofundada nos significados, emoções e percepções atribuídos aos conteúdos e falas no decorrer do processo de análise dos dados coletados.

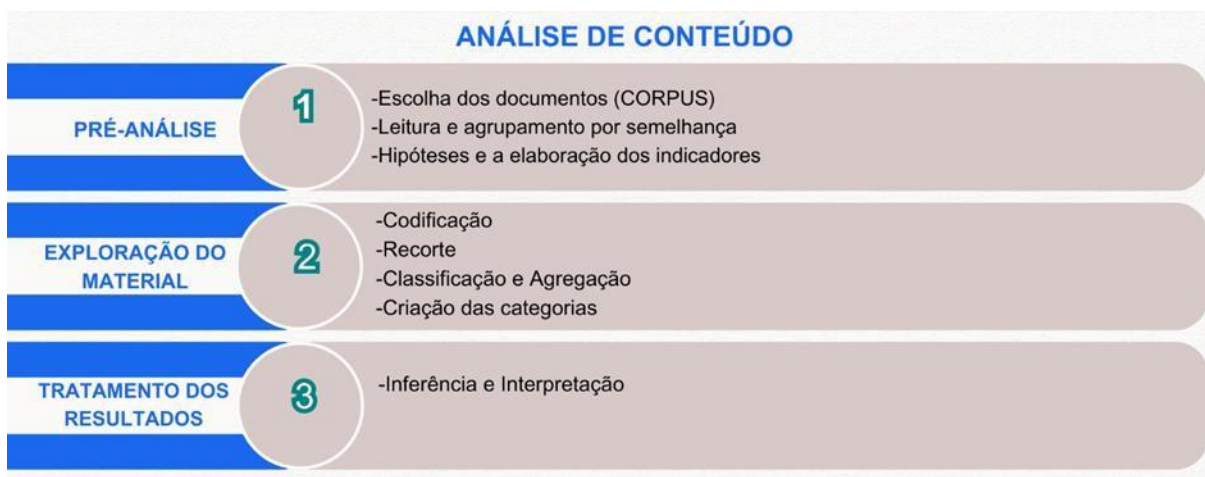
Desse modo, a partir dessa abordagem seguiu-se três etapas: a primeira diz respeito à organização do material coletado – que incluiu a seleção do que foi utilizado na análise e a transcrição das entrevistas dos participantes; a segunda, trata da codificação – que definiu o tema como a unidade de registro da análise; e por fim, a categorização, que faz referência ao agrupamento dos códigos.

A análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu que os dados coletados fossem analisados à luz da teoria, que buscou nas entrelinhas das falas dos entrevistados categorias que foram desenvolvidas na discussão dos resultados encontrados.

A primeira fase, denominada de pré-análise, tratou da organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus*⁵³ da pesquisa. Neste momento, ocorreu a leitura flutuante do PPP da instituição e o PPC dos cursos, levando em consideração os cursos integrados que possuem discentes com DI inclusos, dando sequência à escolha dos documentos que apresentam inferência aos objetivos propostos para a pesquisa. De acordo com Bardin (2016), o *corpus* corresponde ao conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos de uma pesquisa.

A segunda fase compreendeu a exploração do material. Os documentos selecionados na primeira fase foram analisados de maneira isolada, buscando as unidades de significação a partir dos temas que tratam a pesquisa. Para Bardin (2016), os resultados brutos devem ser tratados de forma que se tornem significativos e válidos para a análise. Esta técnica é muito utilizada em pesquisas qualitativas e se divide em três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, observar Figura 15.

Figura 15 - Análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Valorizou-se o uso de procedimentos descritivos que, ao serem separados e sistematizados, nortearam a pesquisa, proporcionando conhecimento e compreensão das ações desenvolvidas pelos profissionais que compõem a instituição. Esse processo ocorreu de forma paralela e concomitante ao cruzamento

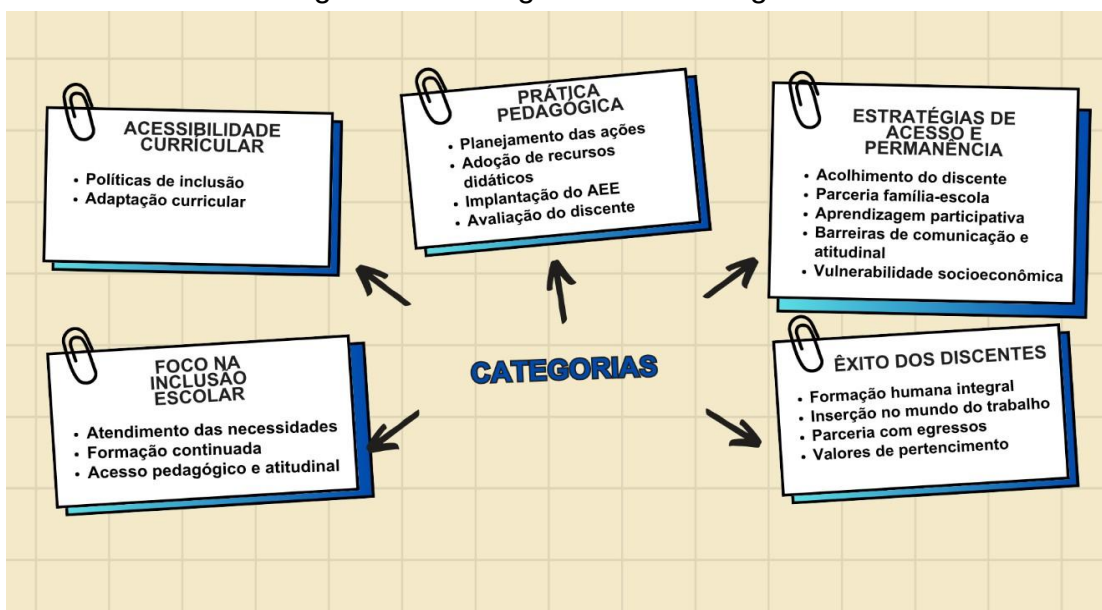
⁵³ Para Bardin (2016) o *corpus* corresponde ao conjunto de documentos avaliados como significativos para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

das informações com a legislação vigente e as práticas institucionais, tendo como base o PPP da instituição e o PPC dos cursos. O objetivo foi promover uma melhor compreensão das práticas e ações de inclusão realizadas, em consonância com a legislação, o PPP, os PPC e as bases conceituais que regem a EPT, especialmente no que se refere à formação humana integral desenvolvida ao longo do tempo, contribuindo para a efetivação dos processos de inclusão na instituição.

A terceira fase compreendeu o tratamento dos resultados. Nesta fase, as unidades de significação encontradas nos textos durante a segunda fase foram adicionadas a um quadro que possibilitou um reagrupamento por categorização, facilitando a análise e sistematização dos dados encontrados. Conforme Bardin (2016), tendo como base as respostas e dados analisados surgem os insumos para a elaboração do PTT, materializado em formato de Manual, que possibilita aos sujeitos das instituições de EPT o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento de discentes com DI.

Seguindo as etapas e conceitos de Bardin (2016), cumpriu-se a codificação das informações obtidas por meio das entrevistas, ao tempo que foi possível definir 05 (cinco) categorias constituídas por subcategorias que permitiram a análise detalhada dos achados da pesquisa, a partir do reconhecimento de temas, ideias recorrentes, percepções e significados presentes nos dados, permitindo a relação dos dados obtidos com o referencial teórico, os objetivos e as questões de pesquisa. conforme descrição na Figura 16.

Figura 16 - Categorias e subcategorias



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Segundo Bardin (2016), esse processo consiste em uma operação que envolve a classificação dos elementos de um conjunto por meio da diferenciação e do posterior reagrupamento segundo critérios previamente definidos, baseando-se na analogia entre os elementos. Dessa forma, o pesquisador busca analisar as características e estruturas que podem estar implícitas nas mensagens captadas entre os participantes e que são fundamentais para a compreensão acerca dos fenômenos encontrados.

Ao término da terceira etapa, foi dado início ao desenvolvimento do PTT que foi desenvolvido a partir de um Manual, intitulado EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual, contendo informações acerca do que é a DI e quais estratégias subsidiam o processo de inclusão dos discentes com DI. O mesmo contemplou informações de interesse da instituição e da sociedade, posterior a essa etapa os participantes foram convidados para avaliar o PTT.

Para uma melhor condução da pesquisa, desenvolveu-se o Quadro 11, o qual sintetiza a caracterização do percurso metodológico adotado, apresentando de forma sistematizada e sequencial o caminho investigativo construído ao longo do estudo. Esse quadro explicita as etapas da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de análise, possibilitando uma visão global e integrada do processo. Dessa forma, o Quadro 11 contribui para a compreensão, organização e transparência metodológica, evidenciando a coerência entre os objetivos da pesquisa, as escolhas metodológicas e o desenvolvimento do estudo.

Quadro 11- Descrição metodológica da pesquisa

Natureza	Abordagem	Objetivos	Procedimentos	Pesquisa de Campo	Participantes da Pesquisa	Coleta de Dados
Aplicada	Qualitativa	Exploratória Descritiva	Documental	Estudo de Caso	Núcleo Gestor e Docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão	Entrevista Semiestruturada Observação espontânea Diário de Campo
Análise de Conteúdo Bardin (2016)	Enfatiza a subjetividade das pessoas envolvidas de modo a descrever e analisar seus pontos de vista. Minayo (2014)	Analisa os fatos, buscando a interpretação e identificação das causas	Busca e leitura de diferentes fontes e documentos que norteiam a DI	Observação que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de sua realidade	Docentes do Ensino Médio integrado dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática	Entrevista flexível com gestores e docentes Observação não participante

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 11 possibilita a organização do processo, uma vez que auxilia o pesquisador a estruturar logicamente as fases da pesquisa, desde a definição do problema até a análise dos dados, garantindo um fluxo contínuo e coerente.

Ressalva-se que o PTT foi formalizado a partir das necessidades obtidas dos resultados da dissertação. A contribuição dos entrevistados foi relevante para a reflexão sobre a necessidade de elaborar o Manual, tendo como objetivo contribuir para o desempenho de cenários inclusivos no processo de ensino-aprendizagem desse público. Além disso, o Manual poderá ser adotado por outras instituições de ensino, adaptando as diretrizes conforme necessário.

3.6.4 Quarta etapa (Elaboração do PTT)

O PTT concebido no âmbito desta pesquisa, visa contribuir com a consolidação de práticas inclusivas no contexto da EPT para a efetiva inclusão dos discentes com DI. A partir dos achados da investigação e dos referenciais teóricos que sustentam a inclusão dos discentes com DI o produto propõe uma ferramenta de apoio pedagógico que orienta docentes e demais servidores da EPT no que tange o planejamento de estratégias acessíveis, que colaborem para o progresso dos discentes com DI, como forma de fortalecer o compromisso com uma educação equitativa, democrática e inclusiva.

Acentua-se que o PTT, foi definido apenas após a coleta dos dados, levando em consideração os achados da pesquisa e o que é viável, exequível e necessário para o contexto dos profissionais/discentes imersos na realidade pesquisada. Por fim, fez-se necessária a avaliação do PTT como forma de contribuição e aperfeiçoamento dos objetivos propostos. Nesse sentido, clarifica-se o entendimento de que tanto as pesquisas teóricas e de campo que foram desenvolvidas, bem como o PTT foram instrumentos com potencial para contribuir na construção de um processo inclusivo mais efetivo e consequentemente eficaz.

Para a construção do PTT levou-se em consideração as principais dificuldades, necessidades formativas e desafios enfrentados pelos profissionais no processo de inclusão de discentes com DI nos espaços da EPT. Dessa forma, os conteúdos foram desenvolvidos em seções temáticas, contemplando orientações práticas, linguagem acessível e exemplos aplicáveis à realidade institucional.

O processo de elaboração do Manual envolveu sucessivas leituras, ajustes e refinamentos, de modo a garantir clareza, pertinência pedagógica e adequação ao PAEE. Dessa forma, o PTT configurou-se como um produto fundamentado teoricamente e ancorado na realidade empírica da pesquisa, visando contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da EPT.

Esse processo envolveu ainda momentos sucessivos de revisão e aprimoramento do material, nos quais o conteúdo foi analisado quanto à clareza, pertinência, consistência teórica e adequação às necessidades identificadas no contexto investigado. Esses ajustes possibilitaram o refinamento do PTT, garantindo que o produto não se configurasse apenas como um material informativo, mas como um instrumento formativo e orientador de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a elaboração do PTT consolidou-se como uma etapa fundamental do percurso metodológico da pesquisa, materializando, em forma de produto educacional, a articulação entre teoria e prática. Em suma, o PTT foi aplicado e após essa etapa os participantes fizeram a avaliação do referido produto. Em seguida, o PTT foi validado pela banca no ato da defesa da dissertação. É necessário frisar que o PTT fez parte do constructo da pesquisa e pode ser considerado como uma devolutiva para a instituição e para a sociedade. Ressalva-se que as etapas do PTT serão apresentadas detalhadamente na seção 5 da presente dissertação. A próxima seção trará a apresentação da análise dos dados coletados no estudo.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na pesquisa junto aos partícipes e pesquisa documental como forma de alcançar os objetivos que nortearam o presente estudo. Desse modo, para melhor compreender os resultados obtidos, o texto está dividido em cinco partes, a saber: a primeira, possui como enfoque a inclusão escolar indo ao encontro do atendimento da necessidade dos discentes, fazendo um paralelo com a importância da formação continuada no processo de inclusão do discente com DI e o acesso pedagógico e atitudinal que são importantes para a permanência com qualidade desses sujeitos.

Na segunda parte, discorre-se sobre a acessibilidade curricular, a partir das políticas de inclusão desenvolvidas na instituição como forma de obter êxito nas práticas do presente e projetando o futuro. A terceira parte destina-se a implementação do currículo desenvolvido com os discentes com DI assistidos na instituição, a partir da consideração do planejamento das ações, a adoção de recursos didáticos, a implantação do AEE na instituição e as formas de avaliar os discentes com DI.

A quarta parte discute-se acerca das estratégias de acesso e permanência do discente na instituição, a partir do acolhimento, da parceria família-escola, aprendizagem participativa do discente nas ações desenvolvidas na instituição, as principais barreiras enfrentadas pelos profissionais ao receber esse público e as questões sociais que perpassam a vulnerabilidade econômica que foi considerado um empecilho para o processo de permanência desse público na instituição. Por fim, na quinta parte, analisa-se o processo de inclusão do discente na instituição a luz da formação humana integral, tendo como base a inserção desse público no mundo do trabalho, por meio dos valores de pertencimento conquistados pelos profissionais da instituição.

Em face do exposto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório a pesquisa bibliográfica também se encontra embutida nessa seção, contribuindo na análise dos dados encontrados, numa perspectiva integral do processo de pesquisar, tendo como base a importância de diferentes olhares para melhor compreender o fenômeno estudado, indo ao encontro de Gil (2021), que acentua que a análise de conteúdo propicia a descrição de maneira objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo da pesquisa.

Os dados levantados foram organizados no formato de categorias, que por sua vez foram divididos em subcategorias. As categorias definidas foram as seguintes: Foco na inclusão escolar; Acessibilidade curricular; Prática pedagógica; Estratégias de acesso e permanência; Êxito dos discentes, devidamente descritos e analisados de forma qualitativa, sendo confrontados com as concepções dos autores selecionados no levantamento bibliográfico. Exibe-se a seguir, por meio do Quadro 12 as categorias e suas respectivas subcategorias.

Quadro 12 – Categorias e subcategorias temáticas do estudo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CATEGORIA 1 – FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR	▪ Atendimento das necessidades ▪ Formação continuada ▪ Acesso pedagógico e atitudinal
CATEGORIA 2 – ACESSIBILIDADE CURRICULAR	▪ Políticas de inclusão ▪ Adaptação curricular
CATEGORIA 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA	▪ Planejamento das ações ▪ Adoção de recursos didáticos ▪ Implantação do AEE ▪ Avaliação do discente
CATEGORIA 4 – ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA	▪ Acolhimento do discente ▪ Parceria família-escola ▪ Aprendizagem participativa ▪ Barreiras de comunicação e atitudinal ▪ Vulnerabilidade socioeconômica
CATEGORIA 5 – ÊXITO DOS DISCENTES	▪ Formação humana integral ▪ Inserção no mundo do trabalho ▪ Parceria com egressos ▪ Valores de pertencimento

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A seguir têm-se os resultados da análise dos dados obtidos por meio da literatura e os achados da pesquisa por intermédio das entrevistas com os partícipes, conforme as categorias e subcategorias acima listadas levando em conta a ordem com que apareceram nas falas.

4.1 CATEGORIA 1: FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Organizou-se nesta primeira categoria as falas dos partícipes que remeteram a suas compreensões acerca da inclusão dos discentes com DI. O objetivo específico correspondente a esta categoria buscou investigar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral dos discentes com DI desenvolvidas nos espaços da instituição, por meio da percepção dos participantes quanto à apropriação de conhecimentos e saberes na área da educação especial e inclusiva.

A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, emergiram a categoria em três subcategorias, as quais se encontram descritas e analisadas, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Descrição da Categoria Foco na Inclusão Escolar

CATEGORIA 1: FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR		
Subcategorias	Narrativas dos participantes	Autores
Atendimento das necessidades	Nas minhas práticas com os discentes com deficiência intelectual, busco inicialmente conhecer seus gostos e assim compreender quais necessidades devo focar (Docente 2). Aos discentes com deficiência intelectual procuramos atender as suas necessidades de aprendizagem, para que assim consigam se desenvolver e tenham vontade de permanecer em nossa instituição (Gestor 1).	Brasil, (2017) Freire, (2019) Frigotto, (2007) Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Vigotski, (1997)
Formação continuada	[...] investir em aprendizado para compreender como incluí-los é muito importante e necessário para que ofertemos uma educação holística para esse público, não tem como incluir sem estudar, sem saber o que aplicar e como se comportar com eles, é até uma forma de fugir do capacitismo que ainda ocorre muito nas escolas (Docente 1). É por meio da formação continuada que compreendemos o mundinho de nossos alunos. Minha formação inicial não contemplou a inclusão em sua estrutura curricular, então, precisei buscar especializações na área da educação inclusiva para desempenhar meus fazeres da forma que eles aprendessem. Sem a formação continuada é complicado, por que como incluir sem saber os passos a seguir? (Docente 2). [...] é preciso se capacitar continuamente para entender sobre a inclusão, como eu posso falar de inclusão, saber como incluir, se realmente eu não estou por dentro do conteúdo. Eu faço vários aperfeiçoamentos, todos voltados pra essa área da educação. Não posso esperar o Estado ofertar cursos voltados para essa área, eu vou buscar (Docente 3).	Brasil, (1996) Brasil, (2014) Brasil, (2020) Brasil, (2015) Freire, (2019) Libâneo (2005) Paoli et al. (2023) Nóvoa (2022)

	Minha formação inicial é Direito, busco conhecer as Leis que amparam esse público e desde que iniciei meus trabalhos nessa instituição me capacito a partir de cursos de extensão que me oportunizam incluir os discentes com deficiência intelectual, autismo, [...], tenho aprendido muito nas palestras e capacitações que discutem esse tema e também por meio de vídeos da internet que são de fácil compreensão sobre o processo de inclusão dos discentes com deficiência (Gestor 2).	
Acesso pedagógico e atitudinal	Nos preocupamos em oferecer para esse público a acessibilidade nas diversas dimensões. Isso é também inclusão a partir de materiais que facilitem a metodologia dos professores. Antes de entregar a cópia do laudo do aluno para o professor já verificamos se ele vai precisar de provas adaptadas, se nossa infraestrutura digital está boa para que o professor use com ele. Aqui cada aluno embora tenha a mesma deficiência é único (Gestor 2). Desenvolvo metodologias diversificadas para prender a atenção desses alunos, uso muitas metodologias ativas nas minhas aulas e trabalhos em grupo, para envolvê-los e também para que se sintam parte. O apoio a eles também é importante. Então quando percebo que não estão acompanhando só comigo, solicito monitoria para eles (Docente 1). [...] não admito qualquer forma de preconceito ou falta de respeito com eles nas minhas aulas. Outro dia deixei de ministrar o conteúdo só para conversar com eles sobre uma atitude desrespeitosa que aconteceu na sala de aula. Não podemos aceitar essas ações, o respeito é o início de tudo (Docente 2).	Brasil, (2021a) Libâneo (2005) Mantoan (2015) Sasaki (1999)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em diversos momentos os entrevistados rememoraram o processo de inclusão dos discentes com DI por meio da necessidade da formação continuada para melhor atendê-los em suas demandas, bem como a inclusão com viés de atendimento às necessidades que cada discente possui, enfatizando também a importância de possibilitar acesso atitudinal e pedagógico para que esse público sinta gosto em conviver e frequentar a instituição.

Quanto à subcategoria **Atendimento das necessidades**, os participantes enfatizam que cada discente com DI é único e que a individualidade de cada um deve ser respeitada no processo de inclusão. O Docente 2 relata que embora os discentes com DI possuam a mesma deficiência, a instituição preza por atender as demandas individuais que cada um apresenta, tendo a diversidade como uma realidade que deve ser vivida e respeitada na instituição. Cada pessoa tem a sua singularidade e processo de desenvolvimento único (Vigotski, 1997). Coadunando

com tais proposições, o Gestor 2 reporta-se a este aspecto pontuando que a inclusão dos discentes com DI deve ser preconizada a fim de atender suas expectativas e necessidades básicas.

Houve também o reconhecimento das vivências dos discentes com DI como forma de acolhimento desse público. As respostas dos participantes docente 1 e docente 3 atribuem o processo de inclusão escolar do discente com DI ao conhecimento de suas preferências e vivências sociais, para posteriormente fazer as adaptações pedagógicas necessárias a fim de oportunizar o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento integral desses discentes e com isso promover a justiça social e a equidade. Vigotski (1997) menciona como necessária a existência de uma correlação entre os aspectos intrínsecos e as questões sociais e culturais do contexto que o indivíduo está inserido, para que ocorra o desenvolvimento das funções superiores.

Coerentemente com tal proposição, os respondentes Docente 1 e Docente 2 enfatizam que o processo de inclusão dos discentes com DI é feito a partir do acolhimento de suas necessidades, sendo desenvolvido de forma respeitosa, considerando sua capacidade de desenvolvimento, sem facilitar ou dificultar os conteúdos propostos, mas utilizando-se de metodologias que facilitem o processo de assimilação do discente, de modo que a ele seja ofertado o mesmo conteúdo.

Neste sentido, percebe-se que o trabalho desenvolvido na instituição considera a política de integração do currículo objetivando à formação para a autonomia. A valorização das práticas sociais vivenciadas pelos discentes com DI é reafirmado pelo Gestor 1 que pontua que a instituição busca o conhecimento das práticas sociais dos discentes em diálogo inicial com os pais/responsáveis no ato da matrícula e quando os discentes chegam à instituição, para que assim a partir desse conhecimento inicie-se o processo de acolhimento voltado a realidade em que estão imersos.

Fundamentando-se nessa compreensão, comporta observar que a Constituição Federal de 1988 evidencia que todos têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, abordando como um dos princípios do ensino o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Desse modo, as instituições de ensino possuem a função de garantir que o respeito a esse princípio seja resguardado, a partir da oferta de possibilidades, como

forma de assegurar a continuidade dos estudos, tendo como consequência a aprendizagem e a preparação para a vida social e profissional.

Sob esse olhar, a BNCC (2017) propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. (Brasil, 2017, p. 15). O Docente 2 ratifica o pensamento proposto pela Constituição Federal e a BNCC ao pontuar que:

A inclusão deles aqui é feita tendo como base o que eles vivem no dia a dia. Oportunizamos as mesmas condições para todos, diversificamos as metodologias e (*atendemos as individualidades*) de cada um, daqui eles irão para o mercado de trabalho, eles precisam estar preparados para enfrentar a realidade (Docente 2, grifo meu).

Nessa perspectiva, é essencial salientar a forma de procedimento adotada pelos profissionais da instituição no que tange aos processos de atendimento das necessidades dos discentes. Para melhor compreender como ocorrem essas práticas, apresentam-se três campos categóricos, a saber, acesso, permanência e êxito, compreendendo que ambas perpassam o direito à educação preconizado nos dispositivos legais.

No campo do acesso, a instituição garante matrícula a todos que anseiem estudar em seus espaços, ocorrendo de forma presencial, como forma de facilitar o processo para aqueles que não possuem acesso à internet ou que não saibam utilizar as plataformas disponibilizadas pelo Estado. A matrícula também ocorre de forma virtual pelo site do governo estadual.

Ademais, é garantido aos discentes com DI o acompanhamento da equipe multiprofissional disponibilizada pela rede Estadual de Educação, composta pelos seguintes profissionais: orientadora social, assistente social e psicóloga, que acompanham os discentes com laudo e também aqueles que possuem características de uma possível deficiência, bem como aqueles discentes que possuem laudo com datas defasadas. Assim, a equipe os atende encaminhando-os para os profissionais capacitados a prestarem atendimento e diagnóstico a esses discentes. Cabe acentuar que o diagnóstico é o ponto de partida para a compreensão das necessidades desse público, para que possa haver a oferta das melhores estratégias para seu desenvolvimento.

Após o ingresso do discente na instituição, observam-se os caminhos que os conduzirão no processo de permanência efetiva no ensino, objetivando sua inclusão na perspectiva de uma formação de qualidade. Nessa direção, conforme as entrevistas realizadas junto ao núcleo gestor e o estudo dos documentos normativos da instituição no período de 2021 a 2025 e visando uma melhor compreensão acerca das ações, assim como o atendimento das necessidades adotadas para os discentes com DI, apresentam-se, abaixo, estratégias que almejam o atendimento das necessidades dos discentes com DI desenvolvidas pela instituição, conforme a Figura 17.

Figura 17 – Estratégias desenvolvidas pela instituição



Fonte: elaborado pela autora (2025), com base no PPP de 2025 da instituição.

Em face das ações implementadas e das respostas dos participantes, compreende-se que a inclusão na instituição ocorre enquanto sinônimo das necessidades dos discentes e que é de fato efetivada após a realização de sua matrícula, momento em que se inicia a traçar as metas para o acompanhamento e inclusão que leve em consideração suas particularidades, enquanto sujeitos de voz e

de direito, que merecem atenção e respeito em seu processo de formação humana integral.

Outras estratégias relatadas pelos participantes acerca do atendimento das necessidades dos discentes com DI se relacionam à inclusão escolar enquanto um instrumento de socialização. Na concepção do Docente 2 na inclusão o discente tem a possibilidade de demonstrar suas expectativas e interagir com os demais, a partir de oportunidades iguais para aqueles que têm deficiência. O Gestor 1 valida o relato do Docente 2 ao apontar que a instituição preconiza a inclusão enquanto meios que ofertem para além da transmissão de saberes, mas, que efetivem sua socialização, enquanto sujeitos que necessitam interagir e se expressar.

Em harmonia com o exposto pelos participantes, observou-se que a permanência dos discentes com DI é oportunizada perante ações que levam em consideração suas particularidades, indo ao encontro da formação humana integral a partir do diálogo permanente entre o núcleo gestor e os docentes. Conforme os achados, percebeu-se que no âmbito do Ensino Médio Integrado, é imprescindível a parceria entre os sujeitos das instituições educativas, como forma de buscar meios que efetivem o trabalho com o currículo, haja vista que só é possível colocar em prática o ensino pautado nessa integração se houverem práticas institucionais de gestão educacional com vistas a efetivar esse ensino e com isso, as práticas inclusivas.

Percebe-se que as repostas demonstram a relevância da instituição no processo de inclusão do discente com DI, tendo em vista seu desenvolvimento integral, levando em consideração os conteúdos científicos e técnicos, assim como os aspectos socioemocionais, sendo consoante com a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 no § 2º do Inciso 10 do Art. 20:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021a, p. 21).

As falas dos sujeitos vão ao encontro do PPC dos cursos e do PPP da instituição nos anos de 2023 e 2024 ao estabelecer que a inclusão deve ser

oportunizada tendo os dispositivos legais como norte, bem como ações coletivas de incentivo a participação e envolvimento dos discentes com deficiência e suas famílias. As ações democráticas garantem a participação e a escuta ativa aos anseios apresentados pelos discentes com seus familiares.

Nessa direção, o Gestor 2 enfatiza que o apoio ao atendimento das necessidades dos discentes com DI precisa levar em consideração os valores humanos, devendo ser uma tarefa de todos e não apenas do professor da sala regular. A fala do partícipe encontra-se em harmonia com o pensamento de Freire (2019), que esclarece que os saberes necessários à prática docente são construídos por meio da formação permanente e da prática profissional, a partir do respeito à autonomia do educando, tolerância, alegria, disponibilidade para o diálogo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, sendo apontados por ele, como temas indispensáveis na estrutura curricular dos PPC de formação de professor.

Outro aspecto pontuado pelos participantes Docente 1 e o Gestor 1 foi a inclusão escolar como oportunidade de aprendizagem. Os participantes apontam que a partir dos instrumentos pedagógicos adotados e a promoção de atividades e eventos para além do ensino. A inclusão passa a ser concebida como um meio de incluir os discentes com DI sem anular, tampouco colocar as diferenças à margem dos processos pedagógicos.

Percebe-se, pelas falas dos partícipes, que o atendimento às necessidades dos discentes com DI ocorre como forma de garantir o apoio indispensável ao seu processo formativo, abrangendo dimensões sociais, pessoais e educacionais. Tal atendimento considera as demandas específicas desse público, sem desviar o foco da formação profissional, que se concretiza na integração entre as disciplinas da base técnica e da base comum.

Essa integração busca promover a formação integral do discente com DI, contemplada pelo trabalho colaborativo dos profissionais da instituição, de modo a potencializar suas habilidades e favorecer sua atuação na sociedade de forma crítica, responsável e preparada tanto para a vida quanto para o ingresso no mundo do trabalho.

Isso posto, nota-se que o processo de inclusão do discente com DI deve integrar os conhecimentos em favor de um ensino democrático e politécnico,

considerando a universalização da educação pública e de qualidade, que de acordo com Frigotto (2007, p. 1144):

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

As manifestações dos participantes reproduzidas aqui consideram que por meio do ensino integrado que leva em consideração a necessidade individual dos discentes com DI, obtém-se a formação dos jovens a partir de conhecimentos que preparem para o exercício de profissões e para as vivências na sociedade.

Quanto à subcategoria **Formação continuada**, os entrevistados remetem-se a implementação de um projeto inclusivo de educação associado ao percurso de formação continuada que leve em consideração a teoria, a fim de aperfeiçoar o fazer pedagógico, a partir de formações que contemplem em suas propostas os aspectos legais e teóricos da inclusão nos espaços escolares. A formação de professores faz parte da meta 15 do PNE, que estipula na estratégia 15.5 a necessidade de formação de professores para atuarem na educação especial, definindo como estratégia:

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p.5).

Neste viés, o Docente 2 considera que a formação continuada oferta subsídios para que de fato ocorram práticas inclusivas com os discentes com DI. Na mesma direção, o participante Docente 3 revela a importância da formação continuada para a atualização e qualificação das práticas desenvolvidas, ressaltando o uso das tecnologias assistivas, formas de avaliação e adaptações curriculares que são desencadeadas por meio da formação continuada que contemple a deficiência ou o transtorno do discente atendido.

Ainda sobre este aspecto, o Gestor 2 considera a formação continuada como um fator inclusivo necessário, visto que sua formação inicial não abrangeu disciplinas voltadas para a inclusão, apontando ser de suma importância o estudo

contínuo para que haja práticas inclusivas dos discentes com DI, por ainda não se sentir plenamente preparado para incluir esse público.

Sobre essa ótica, é oportuno enfatizar que o Art. 59 da LDB nº 9394/96 estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais, entre outras diretrizes, a presença de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado dos discentes com deficiência. Também, é exigida a capacitação de professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns, além de professores especialistas (Brasil, 1996).

Além da formação continuada, os entrevistados ressaltaram a relevância de formações específicas para DI, abordando questões como a aprendizagem dos discentes com DI e formações que auxiliem os docentes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às demandas discentes. É mister, que os profissionais da educação precisam da capacitação teórica, visto que o atendimento das necessidades dos discentes carecem de posturas que privilegiem sua autonomia e protagonismo e assim a formação continuada se estabelece como um dos requisitos para o desenvolvimento e aprendizagem escolar desse público.

Quando os participantes foram indagados acerca da presença de um componente curricular voltado para a inclusão escolar em suas trajetórias formativas iniciais, nenhum dos cinco entrevistados afirmaram ter cursado alguma disciplina voltada para a inclusão dos discentes com deficiência. Pelos relatos apresentados, nota-se quão limitada é a formação inicial direcionada para a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e que a formação continuada é primordial para que ocorra a modificação de práticas e de fato seja oportunizada a inclusão dos discentes com DI.

Freire (2019) enfatiza que o docente que desvalorize sua formação, que não pesquise e que não se aperfeiçoe para atender as demandas dos seus discentes não está apto para ser um mediador nas atividades da sua sala de aula. Nesta concepção, o Docente 2 expõe a necessidade de se aperfeiçoar constantemente, porque sua formação inicial não abrangeu a inclusão e considera necessário conhecer as deficiências e os transtornos de um modo geral para conhecer o que dizem as leis como forma de não violar os direitos dos discentes, bem como ser capaz de promover as mudanças para a adequação e acessibilidade do currículo para os discentes com DI.

Em vista disso, é oportuno frisar que as colocações dos entrevistados foram unânimes acerca da necessidade da formação contínua, clarificando a concepção de que a mesma permite que os sujeitos que formam para e na diversidade possam se sentir seguros e preparados para incluir tendo como premissa a formação humana, por intermédio da criação de espaços mais inclusivos em que os discentes com DI tenham suas necessidades acadêmicas e sociais atendidas.

Enfatizando que educar na perspectiva inclusiva exige estudo, formação e prática. Sendo assim, a formação continuada, é compreendida pelos participantes como um meio para a construção de uma educação acessível para todos. De acordo com Nóvoa (2022), pensar uma nova construção pedagógica requer professores interessados em construir um estudo coletivo.

Libâneo (2005), defende a importância da formação continuada para os professores, pois é por meio dela que os docentes poderão desenvolver melhor o trabalho docente em sala de aula. Em consequência, o Docente 1 aponta que é por meio da formação continuada que surge a conscientização sobre a importância da inclusão na Educação Profissional, propiciando a ampliação do conhecimento sobre as características e necessidades enfrentadas pelos discentes com DI.

Desse modo, a formação continuada pode ser compreendida como uma ação capaz de responder as melhores ferramentas e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas para adaptar os materiais didáticos e o currículo, tendo como premissa as necessidades individuais dos discentes com DI, sendo também de acordo com o participante uma forma de vencer o capacitismo, promovendo uma cultura de tolerância.

O capacitismo, pode ser compreendido como todo e qualquer tipo de atos discriminatórios contra uma pessoa, em função de sua deficiência, como aponta:

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (lei 13146, 2015, art 4§1º)

Em face do exposto, compreende-se que a formação continuada para o exercício da inclusão no cenário da EPT deve ser tratada como um processo que busque assegurar a participação efetiva dos discentes, independentemente de suas características individuais, como maneira de promover a equidade. Nesse sentido, a

análise das respostas dos entrevistados revela que a formação continuada é fundamental para a inclusão e permanência dos discentes com DI.

Contudo, a PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, - destaca que apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o país, fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2020).

Registra-se como desafios apontados pelos participantes da pesquisa acerca da formação continuada o tempo e os recursos financeiros, como é o caso do Docente 1 que faz rotineiramente cursos de qualificação e participa de eventos que abordam a temática, conforme descreve em seu relato:

Me capacito para entender as limitações e as necessidades dos meus alunos com deficiência intelectual, mas sinto dificuldades de encontrar tempo em meio às tarefas que preciso desempenhar aqui na escola e também na minha vida pessoal, fora que para participar dos eventos são cobradas taxas e não considero baratas (Docente 1).

Diante do que foi posto pelos participantes e tendo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Lei nº 9.394/1996 como referência, compreende-se que a responsabilidade de assegurar, incentivar, criar, desenvolver e avaliar é do poder público, sendo exigida a capacitação de professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns, além de professores especialistas.

Como desafios, os participantes ainda pontuaram a falta de clareza dos documentos normativos acerca do processo de inclusão. O Docente 1 apontou o estudo contínuo da LDB e da BNCC, porém ressaltou não encontrar na BNCC possibilidades ou orientações para a acessibilidade curricular, tampouco suporte para a superação de práticas curriculares excludentes. Os resultados evidenciam que o tema da educação inclusiva não é o foco central da BNCC, sendo abordado de forma superficial. Conforme Paoli et al. (2023, p. 15), “poucas citações, [...], denotam retrocessos no diálogo e no reconhecimento de uma luta histórica de valorização na sociedade, em especial, na escola”.

A última subcategoria desta categoria está definida como **Acesso pedagógico e atitudinal** e se relaciona de forma direta com a categoria anterior, uma vez que os participantes apontaram a formação continuada como fator benéfico

para que seja disseminada as adaptações curriculares e pedagógicas, bem como a desconstrução de preconceitos que a formação continuada proporciona, acentuando a mudança de valores nos espaços de formação da EPT.

Nesta perspectiva, os participantes discorrem sobre a criação de condições favoráveis ao processo de inclusão dos discentes com DI a partir do respeito e acolhimento desenvolvido. Na concepção do Gestor 1 o currículo desenvolvido na instituição leva em consideração às necessidades dos discentes a partir do ensino baseado em projetos com vivências práticas. Mantoan (2015) destaca que o êxito das propostas de inclusão está relacionado à capacidade da escola de adaptar seus processos pedagógicos para atender à diversidade dos discentes.

Do mesmo modo, o Docente 2 ressalta que a inclusão requer mudanças de posturas e concepções em relação aos discentes com DI e que as práticas de respeito e solidariedade entre a comunidade escolar é uma das premissas do fazer inclusivo e devem ser contempladas na estrutura de organização interna, prevista no regimento escolar Libâneo (2005).

O Gestor 2 afirma que o acesso pedagógico é oportunizado aos discentes com DI matriculados na instituição a partir das adaptações curriculares, a fim de facilitar o aprendizado dos discentes com DI. Ainda nesta concepção o participante Docente 1 aponta que o uso de metodologias ativas favorece o aprendizado, desenvolvimento e interação dos discentes e que a inclusão dos discentes com DI necessita de estratégias que aliem o uso de atividades práticas como forma de acentuar o êxito desse público nos aspectos pedagógicos e sociais. Compreende-se a partir do relato que as instituições educativas devem estar atentas para incentivar a “inovação em todas as suas vertentes” (Brasil, 2021a, p.20).

Considerando o acesso atitudinal, o Docente 3 ressalta que é necessário trabalhar a autoestima dos discentes com DI a partir de práticas de incentivo, pois de acordo com o partícipe, muitos desses discentes se sentem inferiores aos demais por conta de sua deficiência. Assim, a escola com viés inclusivo precisa adotar ações que promovam a interação social, banindo atos discriminatórios, para que os discentes se sintam confortáveis na instituição, gerando assim sua permanência.

Sassaki (1999) afirma que todas as adaptações de sala devem ser feitas de forma discreta, com boa vontade e hospitalidade. Ainda sobre este aspecto, os participantes Gestor 1 e Docente 1 refletem sobre o acesso atitudinal como sendo um pilar indispensável para o acesso pedagógico uma vez que ambas se

comunicam e se relacionam entre si, por meio do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, surge o interesse em permanecer. Esse processo é oportunizado pelas práticas de respeito e acolhimento, somadas às adaptações pedagógicas necessárias desenvolvidas pelo trabalho coletivo da instituição.

No caso da instituição pesquisada, percebe-se, a partir dos relatos dos participantes e das observações desenvolvidas que a acessibilidade pedagógica e atitudinal são cruciais para promoção das ações necessárias ao desenvolvimento dos discentes com DI como forma de promover a permanência e êxitos desse público a partir do atendimento individualizado ofertado a esses discentes, bem como a modificação de tarefas tendo o nível de complexidade adequado às necessidades de aprendizado e as instruções claras com linguagem acessível.

Essas medidas visam facilitar a compreensão do que está sendo posto, fazendo-se necessário também a utilização de recursos visuais que auxiliam e reforçam o conteúdo apresentado em sala de aula, oportunizados pelas experiências concretas oriundas da exploração do conteúdo e a assimilação do conhecimento de forma interativa e dinâmica. De acordo com Mantoan (2015) a oferta de diferentes formas de apresentação do conteúdo, como recursos visuais, concretos e tecnológicos, favorece o entendimento e a participação ativa dos discentes, sobretudo aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

Portanto, as narrativas revelam que a instituição mantém o foco na inclusão escolar, possuindo como ponto de partida o atendimento das necessidades individuais dos discentes com DI, a partir da concepção acerca da formação continua para a inclusão como forma de garantir o acesso pedagógico e atitudinal desses sujeitos nos espaços de formação da EPT, a partir da adoção do modelo inclusivo de educação, uma vez que pretende atender a todos, indistintamente e respeitando as particularidades dos sujeitos, com o intuito de ofertar uma educação que respeite a diversidade e as diferenças individuais.

Face ao exposto, é possível compreender como a instituição se organiza para atender as necessidades dos discentes, demonstrando compromisso em assumir a responsabilidade com a educação inclusiva. Desse modo, a instituição buscou se estruturar para assegurar o acesso, a permanência, o envolvimento e desenvolvimento educacional dos discentes com DI, a partir da revisão do PPP e a partir de adequações no currículo e nas metodologias de ensino. Somam-se a isso a

necessidade do acompanhamento pedagógico personalizado, enquanto pilares fundamentais para consolidar uma prática inclusiva efetiva.

Ademais, percebe-se que os profissionais da instituição buscam por melhores práticas para o trabalho com o diverso, contudo existe uma carência implícita de formação continuada na perspectiva inclusiva voltada para questões didáticas e metodológicas que visem práticas pedagógicas inclusivas.

4.2 CATEGORIA 2: ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Organizou-se nesta segunda categoria as falas dos partícipes que remeteram as suas compreensões acerca da acessibilidade curricular no processo de inclusão dos discentes com DI. O objetivo específico correspondente a esta categoria procurou identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com DI desenvolvidas nos espaços formais da instituição. Os relatos dos entrevistados demonstram que a acessibilidade curricular é importante no processo de inclusão dos discentes com DI. Esta categoria abrange duas subcategorias, conforme Quadro 14.

Quadro 14 – Descrição da Categoria Acessibilidade Curricular

CATEGORIA 2: ACESSIBILIDADE CURRICULAR		
Subcategorias	Narrativas dos participantes	Autores
Políticas de inclusão	Conhecer as políticas de inclusão, a meu ver é a porta inicial para promover a inclusão, conhecer os direitos que eles possuem é importante para traçar estratégias que possibilitem seu progresso (Gestor 1). As ações inclusivas que desenvolvemos aqui são orientadas pelos documentos normativos em vigência acerca da inclusão, buscamos adequar a realidade da instituição ao que tá posto na lei, até como forma de garantir que eles sejam incluídos em consonância ao que é definido de forma geral (Gestor 2). As políticas de inclusão norteiam as ações que buscamos desenvolver, incluir não é uma tarefa fácil, porém quando conhecemos as leis, os documentos, sabemos por onde podemos começar (Docente 1). É preciso estudar e compreender o que é dito nas legislações que tratam sobre a inclusão, para que nossas ações sejam condizentes ao que é esperado pelas leis e assim amparar melhor nosso alunado e suas famílias (Docente 3).	Brasil, (1998) Brasil, (2008) Frigotto (2007) Glat (2015) Heredero (2010) Carvalho e Cavalcanti (2020) Ramos (2017)

Adaptação curricular	[...] priorizamos um currículo que seja acessível a todos e que esteja condizente com suas limitações e expectativas, assim desenvolvemos um currículo da forma mais inclusiva possível, pensando em todos para ninguém ficar de fora (Gestor 1). Eu entendo a acessibilidade curricular como um currículo que contemple a todos, a diversidade, sem excluir ninguém por conta de suas limitações, isso a gente desenvolve aqui, tudo é feito em acordo com todos para que todo mundo contribua, participe e que seja incluído. (Gestor 2). O currículo que desenvolvemos aqui visa à acessibilidade, porque provemos meios de todos participarem, ouvindo e buscando compreender cada um, com seus gostos e suas dificuldades. Um currículo para ser dito que é acessível precisa oferecer a participação de todos, dando voz a todos os sujeitos, sem faz de conta, promovendo esforços para que todos se sintam acolhidos em nosso espaço a partir de aulas que oportunizem essa acessibilidade (Docente 1) [...] promover a acessibilidade curricular é ofertar meios para que todos aprendam e consigam se desenvolver, a partir de estratégias diversificadas para aqueles que possuem deficiência, como forma de garantir o acesso e sua permanência. Ao discente com DI a acessibilidade curricular é algo promovido no dia a dia em nossos fazeres teóricos e também nas aulas práticas, é algo dinâmico, vivo, sempre penso será que todos estarão se desenvolvendo se utilizar determinada metodologia. Tenho a concepção que o professor é o maior mediador para que o currículo seja inclusivo, estamos diariamente ali, tornando o currículo adaptado as necessidades que percebemos nos discentes com DI (Docente 2). Para o currículo acessível acontecer é necessário primeiro que eu entenda minha importância na vida escolar daquele aluno, eu preciso me perceber enquanto agente de transformação social para tornar minhas práticas acessíveis, de que adianta um currículo acessível só no papel? [...] adequo todas as atividades para que esteja ao alcance deles e também procuro perceber se o que estou fazendo está condizente. Tenho a humildade de mudar a rota quando vejo que o que planejei não está chegando para todos e tem dado certo (Docente 3).	Araújo et al. (2022) Brasil, (1998) Brasil, (2015) Cabral (2021) Caramori, Mendonça e Vilaronga, (2022) Vigotski (1997) Sacristán (1998) Veiga (1998) Moran (2018)
------------------------------------	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em diversos momentos os entrevistados remetem suas concepções sobre o que é currículo na perspectiva inclusiva, a partir do entendimento sobre a necessidade da acessibilidade curricular, bem como os conhecimentos sobre a legislação e políticas de inclusão para melhor incluir os discentes com DI. No tocante a esta categoria, observa-se, após análise das transcrições das entrevistas, vários relatos acerca da compreensão das políticas de inclusão, enquanto elemento facilitador das práticas desenvolvidas e como um elemento dinâmico nas práticas pedagógicas.

Quanto à subcategoria **Políticas de inclusão**, os participantes enfatizam as transformações inclusivas ocorridas na instituição perante o processo de inclusão dos discentes com DI. O Docente 2 destaca que quando a instituição recebeu um discente com DI pela primeira vez não se tinha noção sobre como inclui-lo e após sua chegada iniciaram a pensar sobre como incluir esse público, assim como outras deficiências nos espaços pedagógicos da instituição. Do mesmo modo, os participantes Docente 1 e Docente 3 apontam que a instituição avançou muito desde o período de 2021 a 2024 no que tange a permanência com qualidade desse público.

Isto fica evidenciado a partir da análise documental do PPP da instituição, que nos anos de 2021 e 2022 não apontam uma direção para as práticas inclusivas dos discentes com deficiência em seus espaços. Nos anos de 2023 a 2025 as concepções se modificaram e consequentemente as posturas profissionais adotadas com esse público, o que fica clarificado na expressão abaixo:

Diante da Sociedade Tecnológica o papel da educação é romper o paradigma e alcançar uma autonomia que visa o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano das necessárias inserções no processo produtivo, a partir da construção de novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas com um novo significado do trabalho no contexto da globalização para que os discentes com e sem deficiência se tornem sujeitos ativos, para se apropriarem no mundo do trabalho e dos conhecimentos necessários à sua prática social. (Projeto Político Pedagógico, 2024. p. 8)

O Docente 1 destaca que na instituição são desenvolvidas ações que buscam garantir a igualdade de oportunidades para os discentes com DI, como forma de envolvê-los e desmistificar os preconceitos e barreiras a partir da adequação dos métodos de ensino, estando em consonância com a proposta de um currículo integrado, conforme delineado por Ramos (2017), que visa promover uma formação politécnica e omnilateral.

O entrevistado Docente 1 pontua que é necessário estudar possibilidades de colaborar para a melhoria do processo de formação humana desses sujeitos. Ainda sobre esta característica, o participante Docente 3 afirma que na instituição são desenvolvidas as adaptações curriculares conforme a necessidade individual dos discentes com DI, mas que sente falta da implantação de políticas criadas pela

própria instituição, como forma de aproximar o que se espera no cenário inclusivo. Nesses termos, para Carvalho e Cavalcanti (2020, p.13)

A inclusão das Pessoas com Deficiência na EPT, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos, para que, para além dos dispositivos legais, possam ser concretizadas e implementadas ações, que não apenas as estruturais, de inclusão para, com isso, assegurar o acesso e a permanência desses sujeitos no e para além do mundo do trabalho.

Nas falas dos partícipes constatou-se que o conhecimento das políticas de inclusão oportuniza o ponto de partida para a efetivação dos processos inclusivos e que se faz necessário de forma concomitante as mudanças estruturais do currículo, que não deve ser compreendido como algo estático, mas fluido e dinâmico em um movimento contínuo daquele que inclui e de quem é incluído.

Um aspecto importante a ser frisado dos relatos, diz respeito à consciência que os participantes têm da necessidade de conhecer as políticas de inclusão como forma de aperfeiçoamento das práticas. Contudo, acentuam que apenas o conhecimento não garante práticas inclusivas, de acordo com os participantes Docente 2 e Docente 3 faz-se necessário que haja a interação e parceria de todos nesse processo, para que a efetivação da inclusão seja garantida. As palavras de Glat (2015, p.14) dialogam com as inquietações apresentadas pelos participantes, ao pontuar que: “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão”.

Os cinco participantes foram unânimes ao apontarem a necessidade de acessibilidade curricular, de modo contínuo e em conexão com a realidade da instituição, não se limitando a ofertar apenas o acesso. Está intrínseca as ações inclusivas desenvolvidas na instituição por meio da criação de ambientes favoráveis para a permanência e participação dos discentes com DI em suas condições curriculares, pedagógicas e metodológicas, oportunizando acesso ao currículo enquanto uma condição para inclusão e aprendizagem dos discentes com deficiência. Entretanto, reconhecem o desafio para implementação dessa prática no cotidiano do contexto escolar.

Os relatos aqui registrados sinalizam igualmente para a necessidade do currículo inclusivo nas práticas de acessibilidade curricular da instituição, possuindo a incumbência de determinar conteúdos e estabelecer critérios para o alcance da

aprendizagem dos discentes com DI com foco no êxito e alcance dos objetivos propostos.

Nesse sentido, encontra-se legalmente amparado na LDB nº 9394/96 e nos PCNs, que pressupõe que, quando necessárias às adaptações do currículo regular devem ser desenvolvidas, a fim de "torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos" (Brasil, 1998, p. 33). Desse modo, as práticas de acolhimento para os discentes com deficiência devem ser ancoradas nas condições de acesso e para além, de forma concomitante com a participação e envolvimento no contexto escolar. Nesse sentido, a PNEEPEI (Brasil, 2008), estipulou que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2008, p. 12).

Para a construção de um currículo adaptado, é fundamental uma ação pedagógica planejada e constantemente avaliada, que assegure a aprendizagem a partir da compreensão, por parte dos docentes e do núcleo gestor, das potencialidades de desenvolvimento dos discentes com DI, em consonância com a realidade por eles vivenciada.

Depreende-se que os recursos, espaços e métodos devem ser capazes de atender as demandas de forma significativa, oportunizando a acessibilidade pedagógica como uma das estratégias de implementação das ações inclusivas e consequentemente, da acessibilidade curricular com vistas à quebra de paradigmas acerca da ideia do currículo escolar enrijecido e que não leva em consideração o contexto das diferenças que o compõe.

Na concepção de (Heredero, 2010, p.198), o currículo adaptado deve considerar quatro critérios, sendo eles:

I) o que o aluno deve aprender; II) como e quando aprender; III) que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de ensino e aprendizagem e IV) o que, como e quando avaliar o aluno. Conforme é possível perceber, o currículo com adaptações e que prioriza o respeito a

diversidade deve dialogar acerca das expectativas de aprendizagem dos discentes em um movimento contínuo que elenca as aprendizagens essenciais, bem como as formas de avaliar esse público.

Nessa direção, o Gestor 2 apresenta dois elementos importantes para o que ele considera relevante sobre o conhecimento das legislações que amparam o discente com DI, quais sejam: a necessidade de compreender o que é direito do discente e conhecer o que aponta os dispositivos legais, para adequar a realidade e colocá-la em prática, criando um ambiente acolhedor. De acordo com Frigotto (2007) a formação para o trabalho deve ser entendida como um processo amplo em sua totalidade social.

Diante do exposto, observa-se que os relatos dos entrevistados apontam para a necessidade contínua do conhecimento das políticas de inclusão, bem como para o anseio em possuir dispositivos desenvolvidos pela própria instituição voltados para a transposição de barreiras frente às necessidades específicas dos discentes com DI em seus espaços pedagógicos.

Quanto à subcategoria **Adaptação curricular**, infere-se sobre as falas dos participantes que a inclusão dos discentes com DI deve ser oportunizada a partir de um currículo acessível, que seja adaptável às realidades e demandas. O estudo apontou que a maioria dos entrevistados compreende o currículo a partir do seu papel político, atendendo às necessidades educacionais especiais dos discentes, ação que está contida no PPP (2025) da instituição.

Todavia, ficou evidente que o currículo para alguns dos participantes, antes era tido com a ideia de currículo tradicional e homogêneo, como pode ser percebido no relato do Docente 1 que pontua que antes de buscar cursos voltados para área da inclusão não desenvolvia aulas práticas, apenas aulas expositivas para toda a turma, sem considerar os discentes que possuíam algum tipo de deficiência. Segundo Caramori, Mendonça e Vilaronga (2022), muitos professores, antes de terem acesso a formações específicas sobre educação inclusiva, acabam reproduzindo práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos de forma homogênea.

Ao analisar o PPC dos cursos de Agropecuária, Administração e Informática dos anos de 2021 a 2025, o que se observou foram as mudanças gradativas de concepções acerca da inclusão curricular e a necessidade da garantia da equidade, aliada a formação humana integral. O PPC dos referidos cursos dos anos de 2021 e

2022 não apontam princípios de uma educação inclusiva. No entanto, o PPC dos anos de 2023 a 2025 orientam práticas inclusivas estando em conformidade com o que prega a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

O Docente 2 relata que uma das estratégias adotadas por ele para a acessibilidade curricular são as adaptações no conteúdo, a partir do uso de metodologias visuais que oportunizem uma melhor experiência dos discentes com DI. De acordo com Cabral (2021), a adoção de estratégias como a adaptação de conteúdos por meio de metodologias visuais constitui uma prática relevante para promover a acessibilidade curricular, uma vez que facilita a compreensão e a participação ativa do público com DI no processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, o Docente 3, ressalta que a acessibilidade curricular é oportunizada em suas aulas teóricas e práticas a partir de seminários e jogos, com o intuito de envolver os discentes de maneira acessível e lúdica. Para Moran (2018), metodologias ativas permitem uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, pois valorizam o protagonismo do discente, respeitando seus tempos e modos de aprender.

O participante Gestor 1 corrobora tais reflexões ao afirmar que a instituição possui como diferencial as práticas de acessibilidade curricular, ao desenvolver estratégias que adaptem e integrem as diferentes dimensões do ser humano com a percepção de que o currículo deve ser acessível a todos, sem fazer distinção por conta de sua raça, gênero ou deficiência. Portanto, o currículo não deve ser um conceito abstrato, desconectado do sistema educativo, mas uma construção cultural, uma maneira de organizar várias e possíveis práticas educativas (Sacristán, 1998)

A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 reforça as considerações dos participantes, por meio do artigo abaixo:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...]. (Brasil, 2015).

Desse modo, tendo como referência as percepções dos participantes, clarificou-se a compreensão de que no âmbito da educação inclusiva deve existir uma concepção filosófica que seja capaz de superar as práticas curriculares consolidadas historicamente, que desconsideravam os grupos minoritários nos espaços educativos e que reforçavam o paradigma da exclusão. Araújo et al. (2022), enfatiza que o currículo é o ponto inicial para a mudança dos cenários, pois oportuniza a todos melhores condições para se desenvolverem, sendo possível a partir da criação de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovem a igualdade de oportunidades para uma sociedade mais justa e equitativa.

Os participantes pontuam a acessibilidade curricular enquanto a organização do currículo tendo a inclusão como principal vertente. O Gestor 2 expõe que a acessibilidade de uma instituição é percebida pela forma como está organizado o currículo e que as adaptações são relevantes para incluir os discentes em seus espaços, sendo feita a acessibilidade a partir da parceria dos atores que compõe a instituição em prol de uma causa em comum, que é a inclusão dos discentes sem distinção, conforme é possível perceber no relato abaixo:

Adaptar é importante, mas além de adaptar é preciso que haja parceria, união, para que de fato ocorra a mudança de atitudes que são postas pelo currículo com vertentes inclusivas. [...] aqui todo mundo se ajuda e buscamos desenvolver a inclusão frente às adaptações curriculares que percebemos que precisam mudar (Gestor 2).

Diante do relato, percebe-se que, a parceria é um elemento de suma importância nas práticas inclusivas e que a responsabilidade de incluir é de todos aqueles que compõe as instituições escolares. De acordo com Caramori, Mendonça,

Vilaronga, (2022) é necessário pensar no trabalho coletivo, na divisão de papéis e nas estratégias de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas com os discentes com DI, uma vez que todas essas etapas não são desenvolvidas de forma individual.

A acessibilidade curricular também foi acentuada a partir da sensibilização que os profissionais devem ter frente aos discentes com DI. O participante Gestor 1 aponta a sensibilidade que possui ao buscar as adaptações curriculares, enquanto ação que visa incluir, sem fazer uso de distinção por conta da condição do discente. Segundo o entrevistado Gestor 1, as adaptações que garantam a acessibilidade

curricular é uma tarefa subjetiva, que abrange a consciência de cada um, a partir da concepção da diversidade, que de acordo com Cabral (2021) a escola inclusiva não desconsidera o contexto das diferenças que o compõem.

O participante Gestor 1 ainda ressalta que, garantir um currículo inclusivo envolve um compromisso e tomadas de decisões coletivas que perpassam entendimentos diversos e que almejam uma única finalidade que é incluir sem fazer distinções e considerando que os discentes com DI são pessoas capazes de aprender e se desenvolver. Conforme estabelece a LDB nº 9394/96, o processo educacional não deve ser entendido como uma ação isolada entre professor e aluno, mas como um esforço coletivo que envolve a escola, a comunidade e o sistema educacional em sua totalidade. A avaliação, por exemplo, deve respeitar critérios amplos e ser parte de um processo pedagógico articulado (Brasil, 1996).

O Docente 2 relata que a construção de um currículo acessível diz respeito às pessoas que compõe uma determinada instituição, haja vista que a prática de um currículo com viés para a inclusão é desenvolvida de fato pelos gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, de modo que não seja estabelecido apenas no campo da falácia, garantindo a todos o acesso ao conhecimento, sendo ofertadas condições de aprendizagem que considerem suas limitações, mas que de fato sejam desenvolvidas.

Veiga (1998) apresenta o currículo como sendo uma construção social do conhecimento e deixa explícito que ele conduz a forma de organização do conhecimento escolar construído historicamente, carregando consigo a não neutralidade, por ser envolto de intenções de uma sociedade dominante, ao contexto social que está vinculado, por se adaptar ao contexto em que estão inseridos os indivíduos, a organização curricular da escola e aos valores que ela prega e ao controle social que ele exerce.

Vale ressaltar que as respostas dos participantes destacaram a necessidade da sensibilização sobre a capacidade de aprendizagem que os discentes com DI possuem, por meio da importância de perceber o discente para além de sua deficiência, mas, enquanto sujeito que aprende, que interage e que sente. Perceber o discente em sua integralidade, considerando suas necessidades de aprendizagem e suas potencialidades, está ao encontro das proposições de Vigotski (1997), que defende que as pessoas com deficiência podem se desenvolver como qualquer

outra, alcançando os mesmos objetivos sociais, por meio da oportunização de dinâmicas diferenciadas.

Ficou evidenciado nas exposições dos participantes que o ato de incluir pressupõe que a escola se adapte para receber os discentes e esteja apta para desenvolver uma proposta curricular e pedagógica que contemple as necessidades individuais de cada um, respeitando suas limitações e particularidades, tendo como base a construção de um currículo que deve ser feito em sua totalidade, refletindo um projeto de educação que associe as diversidades culturais e acentuem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e assim favoreça as habilidades essenciais e seu desempenho para agir coletivamente (Sacristan, 1998).

Nesse sentido, os participantes Gestor 2 e Docente 3 afirmam com bastante veemência o quão a efetivação da acessibilidade curricular deve romper com a falsa concepção de que lidar com discentes com DI significa “deixar fazer o que querem” por não serem capazes, ou serem “coitadinhos”, quando na verdade tornar o currículo acessível é exatamente incluí-los, por meio de mudanças de estratégias, mas oportunizando o pleno desenvolvimento a partir da concepção do currículo acessível, enquanto uma questão de equidade e de direito.

Os dados obtidos revelam que a efetivação da inclusão dos discentes com DI está intrinsecamente ligada à articulação entre as políticas públicas de inclusão e a acessibilidade curricular. Diante do exposto, percebeu-se que embora existam diretrizes legais que asseguram o direito à educação inclusiva, a ausência de práticas pedagógicas adaptadas e a limitação de recursos didáticos ainda constituem obstáculos à plena participação dos discentes com DI no processo de ensino e aprendizagem.

Os relatos indicam que a acessibilidade curricular entendida como a flexibilização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação é elemento essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito desses discentes. Dessa forma, os achados da pesquisa reforçam que a implementação de políticas inclusivas só se concretiza quando acompanhada de ações pedagógicas coerentes, comprometidas com a diversidade e com a superação das barreiras educacionais. Logo, a relação entre as políticas de inclusão e acessibilidade curricular estão diretamente ligadas a inclusão dos discentes com DI como elementos necessários para efetivação e garantia de uma educação inclusiva.

4.3 CATEGORIA 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão em torno das subcategorias estabelecidas nessa categoria, abrange as subcategorias Planejamento das ações, Adoção de recursos didáticos, Implantação do AEE, Avaliação do discente. As subcategorias foram definidas com base nas experiências relatadas de cada participante, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Descrição da Categoria Prática Pedagógica

CATEGORIA 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA		
Subcategorias	Narrativas dos participantes	Autores
Planejamento das ações	O ato de planejar as ações inclusivas é feito entre todos, envolvendo o núcleo gestor e docentes, sempre que necessário sentamos para pensar novas estratégias que contemplem um melhor rendimento dos alunos com deficiência intelectual (Gestor 1). As estratégias utilizadas são pensadas como forma de integrar os alunos com DI, a partir de meios que garantam seu aprendizado e sua consciência sobre a importância dos estudos para que consigam uma profissão, para que quando saírem daqui se desenvolvam no meio social, fazendo uso do que ensinamos (Gestor 2). Planejar é primordial, com o planejamento buscamos ações que orientem nossas aulas, com o planejamento posso perceber o que está dando certo, o que devo alterar e onde devo melhorar, para incluir é preciso se programar, ou seja, planejar o que fazer. [...] gosto de planejar as estratégias a partir das minhas anotações sobre o perfil do aluno nas minhas aulas, mediante o que ele me demonstrou durante sua participação e também a partir das avaliações mensais, as avaliações também me mostram quais as melhores estratégias a serem desenvolvidas (Docente 1). Todas as estratégias que desenvolvo passam por um planejamento minucioso que leve em consideração meu aluno enquanto pessoa, capaz de aprender e que eu sou responsável por ensiná-lo da melhor maneira. Penso que planejar é algo que deve ser feito no dia a dia e algo que beneficie o aluno, as estratégias devem ser planejadas para que consigamos resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, como forma de integrá-lo. (Docente 2).	Brasil (1998) Brasil (2000) Brasil (2008) Brasil (2015) Mantoan (2015) Meneses e Souza (2022) Pletsch et al.(2017) Zerbato e Mendes (2018) Sasaki (2004) Vigotski (1997)

Adoção de recursos didáticos	Acompanhamos mensalmente e também no dia a dia os docentes na adoção de recursos a serem usados em sala de aula com os alunos com deficiência intelectual. Eles expõem as dificuldades e também as potencialidades dos alunos e a partir daí traçamos estratégias que consigam contemplar a aprendizagem (Gestor 2). Antes eu sentia dificuldade em preparar materiais para meus alunos com deficiência intelectual, mas depois que passei a fazer cursos nessa área passei a perceber que para qualquer metodologia funcionar é preciso que seja algo atrativo e que consiga o foco do aluno, para que eles interajam e queiram voltar no outro dia para às minhas aulas (Docente 1). [...] os recursos didáticos que utilizo no dia a dia são feitos de forma simples, em sua maioria com recursos recicláveis, mas que funcionam, para incluir não é preciso algo complexo, só precisamos ser mais humanos e pensar no nosso aluno como alguém que é capaz de aprender (Docente 3).	Brasil (2019) Libâneo (2005) Moran (2015) Sacristán, (1998) Vigotski (1997) Zerbato e Mendes (2018)
Implantação do AEE	O AEE está sendo implantado em nossa escola, porque compreendemos que esse atendimento é importante e muito necessário ao desenvolvimento dos nossos alunos com deficiência intelectual. Também pensando naqueles alunos que vão chegar, para que sejam assistidos de forma ainda mais satisfatória (Gestor 1). A implantação da sala de AEE aqui na nossa escola é muito importante para que possamos desenvolver um trabalho de parceria voltado para o progresso desses alunos, será mais uma conquista para nossa escola, ganharemos mais uma profissional para orientar nossas ações inclusivas (Gestor 2). [...] minha felicidade com a implantação do AEE é muito grande, pois a partir desses atendimentos iremos fortalecer ainda mais a inclusão em nossa escola (Docente 1). O AEE veio para guiar melhor minhas ações, sei que com a parceria da profissional que irá atender meus alunos, será mais fácil traçar meios para a inclusão deles nas minhas aulas. Vejo como algo muito positivo e que estávamos precisando, não pensando somente nos alunos de agora, mas também naqueles que vão chegar, temos que estar preparados para a inclusão (Docente 2). Essa sala e esses atendimentos são indispensáveis em qualquer instituição educacional que se preocupe de fato com a inclusão, incluir é fazer, sair só do falar e esses atendimentos são necessários ao desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Todos ganham, os alunos que serão incluídos com mais qualidade e nós professores, porque é mais um suporte (Docente 3).	Brasil (2008) Brasil (2021) Piauí (2015) Piauí (1999) Piauí (2007) Caramori, Mendonça e Vilaronga (2022) Diniz e Araújo (2014) Glat (2015) Mendes (2006) Oliveira e Frigotto (2021) Tardif (2014) Sacristán, (1998) Vilaronga et al. (2016)

Avaliação do discente	A avaliação é adaptada às demandas, é feita levando em consideração o nível de complexidade da deficiência, é uma ação pensada de forma estratégica para cada um (Gestor 2). Avaliar é importante para que possamos perceber se as ações desenvolvidas estão de fato sendo condizentes com o desenvolvimento dos alunos. Busco avaliar no dia a dia e não apenas em um dia, faço não só a avaliação escrita, mas também a avaliação oral e o portfólio, percebo nesse processo se estão se desenvolvendo qualitativamente também, pois tenho a consciência que não estou formando robôs, muito embora o sistema às vezes nos cobre exatamente o contrário (Docente 1). Eu avalio meus alunos com deficiência intelectual sem desmerecê-los com relação aos demais, pois não os vejo como coitadinhos a fim de facilitar as provas, o que eu faço é preparar algo que eles consigam fazer, mas que esteja alinhado ao que estamos estudando e se a média dele não for satisfatória, irá fazer recuperação assim como os demais (Docente 3).	Brasil (1996) Brasil (1997) Vigotski (1997) Luckesi (2021) Villas Boas (2005) Fernandes e Freitas (2007) Hoffmann (2005)
------------------------------	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O processo de inclusão dos discentes com DI requer práticas pedagógicas que busquem a valorização das relações nos espaços escolares, bem como o uso de adaptações e estratégias que beneficiem o contexto de formação humana integral, mas que não é somente isso para que a inclusão aconteça. De acordo com Araújo et al. (2022), essas perspectivas envolvem a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias educacionais, a valorização das habilidades socioemocionais e o fortalecimento de práticas colaborativas entre professores.

Quanto à subcategoria **Planejamento das ações**, os entrevistados remetem-se a este ponto, ao enfatizarem durante suas falas, a importância do ato de planejar as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas com os discentes com DI. Para os participantes Docente 2 e Docente 3 o planejamento direciona o melhor caminho a ser traçado e define os objetivos a serem alcançados, colaborando com o processo de aprendizado e inclusão dos discentes com DI.

Verifica-se, nas respostas, que há o planejamento das ações desde o período em que o discente com DI é matriculado e durante sua permanência, indo até o momento da conclusão do curso, valendo-se da necessidade de adaptações nas metodologias de ensino, no material didático, bem como nos processos avaliativos, pois para existir uma escola favorável à aprendizagem de forma geral. De acordo

com os princípios da educação inclusiva, é imprescindível que o planejamento educacional contemple recursos acessíveis, metodologias flexíveis e avaliações adaptadas. Essas estratégias são indispensáveis para superar barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso dos discentes com DI (Mantoan, 2015).

O processo de transformar as instituições educativas em espaços inclusivos aponta para ações que priorizem o planejamento de materiais que contemplem a diversidade possível, possibilitando materializar a ruptura das barreiras que dificultam o acesso à comunicação e conhecimento dos discentes PAEE no seu percurso de acesso, permanência e êxito.

O Docente 3 ressalta a realização do DUA enquanto instrumento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas, enfatizando que a instituição considera as especificidades dos discentes e promove práticas pedagógicas que propiciem a acessibilidade para todos e que em suas aulas faz uso do DUA enquanto uma das estratégias de inclusão.

A proposta do DUA, na perspectiva de Zerbato e Mendes (2018, p.150), tem como principal objetivo auxiliar os educadores a adotarem modos de ensino adequados, a partir da escolha e desenvolvimento de materiais e métodos eficientes, que favorecem a participação e a aprendizagem dos discentes com DI nos espaços de formação da EPT. Os participantes evidenciaram familiaridade com o DUA, demonstrando compreensão de seus princípios e de sua aplicabilidade como estratégia para favorecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

O participante ainda pontuou que o DUA interliga as dimensões curriculares e que não o utiliza pensando apenas nos discentes com DI, mas em todos. Depreende-se, que o DUA rompe com os modelos tradicionais ao buscar personalizar o ensino por meio da diversificação das metodologias que possuem como viés o currículo inclusivo, sendo uma importante estratégia de acessibilidade curricular para os discentes com DI. Pletsch, Souza e Orleans (2017) correlacionavam o desenho universal para aprendizagem com a diferenciação curricular e a utilização de TA.

Também foi identificada nessa subcategoria a visão dos docentes acerca da importância do planejamento ser contínuo e flexível. A maioria dos participantes destacou ser necessária e até mesmo indispensável o ato de planejar no processo

de ensino/aprendizagem dos discentes com DI, todavia é perceptível nas palavras dos docentes que alguns se confundem ainda ao aplicar os termos inclusão e integração, visto que os termos se diferem.

Isto posto, compreende-se que a integração pode ser associada a um processo que integra o discente as estruturas físicas, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. Nesse viés a inclusão pode ser entendida enquanto um processo que adapta a escola para que os discentes possam receber uma educação igualitária e de qualidade, sem distinções por conta de sua raça, etnia, gênero, situação econômica ou deficiências (Sassaki, 2004).

Desse modo, percebe-se a necessidade de o docente ter o conhecimento acerca desses termos e seu devido significado que são elucidativos quando se trata de educação inclusiva, onde sua idealização é a educação para todos, sem distinção e visando resultados significativos a partir da compreensão acerca das diferenças individuais dos discentes.

O Gestor 1 pontua que, por meio do planejamento das ações há a identificação dos pontos em que se precisa avançar para chegar à aprendizagem dos discentes com DI, uma vez que o planejamento oportuniza os ajustes e aprimora o progresso das ações, o que possibilita ao discente ser compreendido em suas reais necessidades de aprendizagem. Além disso, de antemão, toda adaptação deve ser planejada de modo a favorecer a aprendizagem dos discentes, a fim de atender as peculiaridades individuais e grupais presentes nos espaços da sala de aula (Brasil, 1998).

Diante disso, percebe-se que as respostas dos partícipes apontam para a importância do planejamento frente às ações a serem executadas com os discentes com DI, porém, ao serem questionados sobre a execução do PEI com os discentes com DI os mesmos apontaram não desenvolver esse plano como uma das estratégias de inclusão, conforme o caso do participante Docente 1 que aponta em seu relato:

Eu estudei em um curso de especialização sobre o PEI, mas me sinto meio perdida em fazê-lo, colocá-lo em prática, não me sinto preparada para desenvolver, acho que precisaria ser feito por um professor especializado para essa área de forma específica, é algo muito detalhado (Docente 1).

Nessa direção, compreende-se que o PEI deve ser desenvolvido para os discentes com deficiência, que apresentem o laudo na instituição, para que sejam realizadas ações condizentes com suas necessidades, a partir de estratégias que foquem no fortalecimento das habilidades dos discentes. Essas intervenções contribuem para potencializar o aprendizado e com isso gerar autoconfiança e motivação no discente com DI, sendo uma ferramenta avaliativa na condução do processo de aprendizagem dos discentes. Tendo como base as ideias de Vigotski (1997), compreende-se que a aprendizagem é um processo cognitivo permeado de afetividade e de motivação, portanto, envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os motivacionais.

A implementação do PEI é um subsídio ao processo de inclusão dos discentes com deficiência e deve ser elaborada pelo professor regente, com a ajuda da coordenação, professor do AEE, professor de apoio/monitor, família e profissionais que atendem os discentes com DI. Isso implica dizer que a implementação do PEI é um esforço coletivo, que demanda as adaptações consideradas de pequeno porte, a saber, adaptações no plano de ensino, nos materiais didáticos e processos avaliativos (Brasil, 2000).

O PEI deve ser elaborado pelo professor regente, com apoio da equipe pedagógica e demais profissionais, estando em consonância com o que prega a PNEEPEI (Brasil, 2008), que destaca que a inclusão é dever da escola como um todo. Nessa seara, o professor regente planeja e adapta suas ações considerando as necessidades do discente, com suporte do AEE, quando houver essa oferta na escola.

É importante ressaltar que a DI não implica, obrigatoriamente, a necessidade de adaptações curriculares, uma vez que alguns discentes com essa deficiência conseguem acompanhar o currículo regular quando as estratégias pedagógicas são acessíveis e bem mediadas (Zerbato e Mendes, 2018). Desse modo, quando o discente necessita do PEI é necessário que seja desenvolvida uma avaliação acerca do seu contexto social e familiar, como forma de conhecer e assim abranger as potencialidades e dificuldades dos discentes com deficiência, por meio de metas que contemplem a evolução dos discentes, como forma de promover a permanência e o êxito escolar.

Nessa direção, a implementação do PEI nas instituições educativas está em conformidade com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que assegura o direito à

educação inclusiva para todos, a partir da realização de adaptações e acessibilidade no ambiente escolar como forma de garantir que os discentes com deficiência permaneçam na escola e desenvolvam suas potencialidades com qualidade.

Nesse sentido, a análise das respostas dos participantes também revela que o planejamento das ações ocorre por meio da utilização de relatórios de acompanhamento do progresso dos discentes com DI é relevante para a inclusão e permanência. Os entrevistados ainda ressaltaram que o acompanhamento é feito diariamente, no decorrer das aulas e a mudança das estratégias são desenvolvidas nos planejamentos mensais.

Meneses e Souza (2022) pontuam que é necessário que o educador entenda e planeje suas ações para que o ensino e a aprendizagem ocorram, independente das diferenças que venham a existir em sala de aula. Para atender às demandas em uma perspectiva inclusiva a instituição adota práticas pedagógicas que valorizam um planejamento flexível e que trabalhe as diferentes possibilidades de aprendizagem, a fim de que se diminuam as barreiras, garantindo que todos tenham espaço e voz, fortalecendo o processo de inclusão e pertencimento dos discentes com DI.

Quanto à subcategoria **Adoção de recursos didáticos**, infere-se sobre as falas dos participantes que existe a concepção acerca da importância da utilização dos materiais manipuláveis com esse público, bem como a utilização de TA como forma de promover a contextualização dos conteúdos ministrados, fazendo relação com sua aplicação no âmbito profissional, sendo necessário tanto para as aulas teóricas, quanto nas aulas práticas.

O Gestor 1 relata que é necessário que ao discente com deficiência seja oportunizado recursos condizentes com o seu desenvolvimento, a partir da utilização da tecnologia na sala de aula como forma de garantir um ambiente dinâmico e acolhedor, onde todos participem e contribuam. Dessa forma, o papel do núcleo gestor deve estar associado ao viés humanitário, o que permite uma gestão democrática e inclusiva (Libâneo, 2005).

Do mesmo modo, o Docente 2, ressalta que a adoção de recursos didáticos é importante para o progresso das aulas e que os materiais concretos proporcionam melhor participação nas atividades propostas, quer sejam em grupos, ou individuais, com o uso de jogos para estimular a criatividade, de acordo com o ritmo de aprendizado do discente com DI. Na concepção de Vigotski (1997, p. 104) para a educação da pessoa com deficiência é importante conhecer o modo como ela se

desenvolve, com vistas ao enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

O Docente 3 corrobora tais reflexões ao afirmar que as metodologias ativas por ele utilizadas agregam valor nas aulas, que o processo flui com mais participação dos discentes com DI, que interagem e demonstram maior interesse em aprender, mas ressalta que é necessário utilizar as metodologias ativas com objetivos bem definidos frente ao conteúdo proposto e apontar incentivos ao final dos percursos formativos. Zerbato e Mendes (2018, p.151) discutem essa questão ao afirmarem que existem várias estratégias que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento do discente com deficiência na atividade proposta, tais como: fornecer níveis ajustáveis de desafio, oferecer oportunidade de interação dos discentes em diferentes contextos de aprendizagem e proporcionar recompensas na aprendizagem.

Fica claro na concepção exposta pelos participantes que a infraestrutura física e tecnológica, aliada a modelos e práticas pedagógicas inovadoras, são relevantes para atender às demandas de uma educação que busca preparar os discentes com DI para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea, portanto, as instituições educativas devem ser geridas de forma eficiente para que acompanhem a evolução das demandas sociais e mercadológicas. Desse modo, à condução do professor para as habilidades exigidas frente a educação especial devem estar focadas em:

[...] utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência (Brasil, 2019 p.19).

É pertinente ressaltar que na concepção de Vigotski (1997) os jogos e materiais pedagógicos são produtos da cultura e da história que servem de instrumentos artificiais mediadores da aprendizagem, estando em paralelo ao que aponta o participante Gestor 2 ao expor que a utilização de recursos didáticos proporciona uma melhor aprendizagem dos discentes com DI, além de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Nas reuniões pedagógicas é abordada a importância de diversificar meios didáticos que oportunizem a formação na EPT de

modo inclusivo, como forma de associar a teoria e a prática, de modo a promover a práxis, conforme é possível perceber no relato abaixo:

Buscamos desenvolver um ensino leve e prazeroso, sem desconsiderar os conteúdos a serem ministrados, a partir da utilização de recursos que considerem o alunado enquanto pessoas capazes de pensar, de criar, e isso só é possível quando se faz a associação da teoria com a prática. [...] sei que eles ficam muito empolgados quando a aula é diferente (Gestor 2).

A teoria possibilita a construção de conceitos que somente serão consubstanciados na prática. Quando submetida à realidade, a teoria separada da prática social vira palavra vazia e sem significado, enquanto isso, a prática, se também for vista de forma isolada, sem relação com a teoria, se transforma em mera atividade para execução de tarefas, reduzida a um fazer repetitivo destituído de reflexão (Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária, p. 16, 2021).

Neste viés, a práxis é um elemento facilitador ao processo de inclusão, ao oportunizar a relação entre a teoria e a prática em um movimento dialético de autonomia e identidade do discente com DI de modo planejado e capaz de compreender a capacidade de desenvolvimento humano, emergindo de acordo com Sacristán (1998) de uma prática pedagógica que não pode ser entendida de maneira isolada, pois encontra suas raízes na cultura.

É oportuno pontuar que os profissionais da EPT devem compreender as necessidades específicas dos discentes com DI ao adotarem estratégias pedagógicas que promovam sua participação efetiva no processo educacional. De acordo com Moran (2015), a articulação entre a teoria e a prática são essenciais na EPT, por favorecem o protagonismo do discente.

Os cursos ofertados na instituição oferecem aos discentes práticas profissionais realizadas nos laboratórios da escola com apresentação de problemas a serem resolvidos sob a forma de experimentos contextualizados que simulam o cotidiano profissional, tendo como base a análise e planejamento de casos concretos da prática profissional, execução de projeto de interesse prático no mercado profissional, seminários para apresentação e discussão de inovações técnicas e tecnológicas da área e outros assuntos de interesse, aulas expositivas com recursos audiovisuais para demonstração de sequências técnicas, da arte do fazer e outros, palestras, trabalho de campo e visitas técnicas, condizentes a formação humana integral.

Quanto à subcategoria **Implantação do AEE**, infere-se sobre as falas dos participantes que o atendimento a ser oferecido será um suporte no processo de inclusão dos discentes com DI, sendo um apoio na condução das tarefas a serem desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas. O Docente 2 expõe que a sala de AEE e o profissional que acompanhará esse público vem para somar nas estratégias a serem executadas, pois sente falta da parceria de um profissional especializado no processo de condução, acompanhamento e avaliação dos discentes com DI.

A partir do posicionamento do entrevistado, percebe-se que o ensino colaborativo pode ser considerado como uma estratégia que pode promover a escolarização do discente com DI em classe comum. Esse modelo ocorre quando um professor da Educação Especial e um professor da classe comum decidem unir seus conhecimentos, o primeiro com estratégias e o segundo com os saberes de conteúdo, em um trabalho em que ambos ficam responsáveis pela elaboração, construção dos métodos, aplicação e avaliação das atividades realizadas em sala (Caramori, Mendonça, Vilaronga, 2022).

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) chamam atenção para o ensino colaborativo enquanto uma estratégia eficaz para garantir a inclusão escolar de discentes PAEE, uma vez que os serviços ofertados no AEE não contemplam toda a diversidade desse público. Na perspectiva do paradigma inclusivo os espaços devem oportunizar a equiparação de oportunidades das pessoas com ou sem deficiência, clarificado na concepção de Diniz e Araújo (2014) que destacam enquanto princípio da educação inclusiva o de que todos os discentes devem aprender juntos, não importando quais dificuldades ou diferenças possuam.

Nessa direção, para que uma instituição seja considerada inclusiva, fazem-se necessárias mudanças em todo o cotidiano escolar, sendo importante:

[...] formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (Glat, 2015, p. 6).

Ainda sobre este aspecto, o Gestor 1 relata sua percepção sobre a implantação da sala de AEE na instituição, ao apontar como uma contribuição significativa para o aprimoramento nas práticas desenvolvidas com os discentes com DI. O participante destaca ainda que a implantação desse espaço será significativo

para os atendimentos personalizados dos discentes com deficiência regularmente matriculados, por meio das atividades que colaboram com a formação para o mundo do trabalho, para a construção da autonomia e a colaboração em equipe que serão oportunizados a partir da parceria a ser desenvolvida com o professor da sala de atendimento.

É conveniente destacar que a implantação da sala de recursos para a oferta do AEE, com a aquisição de equipamentos e recursos de TA, está alinhada às diretrizes e aos programas governamentais voltados ao PAEE, conforme orienta a PNEEPEI (Brasil, 2008). Nesse contexto, a influência dos espaços pedagógicos sobre a aprendizagem é significativa, abrangendo tanto aspectos físicos quanto atitudinais. Quando esses elementos estão alinhados e integrados, contribuem de forma efetiva para a qualidade do processo educativo.

Os participantes discorrem sobre a realização de adaptações curriculares nos materiais e no uso de TA, para atender às necessidades do discente com DI, de modo detalhado, por meio da orientação e parceria com o profissional do AEE. A parceria desses profissionais colabora com a formação de discentes que sejam capazes de integrar diferentes áreas do conhecimento em contextos variados para desvendar suas relações intrínsecas e construir um percurso resolutivo.

O Docente 3 relata que a implantação dessa sala na escola irá oportunizar uma formação mais adequada às necessidades dos discentes com DI, propiciando um desenvolvimento efetivo do aspecto psicológico, a partir do trabalho individualizado, que focará no desenvolvimento emocional do discente com DI. A implantação desse espaço irá favorecer o êxito e a melhor integração do discente com DI no ambiente escolar e futuramente no mundo do trabalho.

Convém salientar que Segundo o Decreto nº 7.611/2011 e a PNEEPEI (Brasil, 2008), o AEE tem como finalidade complementar e/ou suplementar o processo de formação dos discentes com deficiência, promovendo sua autonomia e independência, tanto nos espaços escolares quanto fora deles, portanto, os objetivos da sala de AEE devem ser conhecidos por toda a comunidade escolar.

Considerando os relatos, fica evidente o posto por Caramori, Mendonça, Vilaronga, (2022) ao apontarem que é necessário um planejamento individualizado para o discente com DI, a ser desenvolvido não apenas pelo professor da disciplina, ou da sala de AEE, mas, por toda a equipe que atende o discente na escola. Em

2015, foi promulgado o Plano Estadual de Educação (PEE) do Piauí, que estabelece em sua meta 4:

Garantir, para 100% da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo (Piauí, 2015, p.3).

Diante dessas ponderações, deduz-se que a eficácia do processo pedagógico não está apenas na adequação dos espaços, mas também na forma como são geridos, contudo, as transformações não devem se limitar a estruturas arquitetônicas, mas envolver o currículo, avaliação e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade enquanto meio para construção de saberes.

A interdependência entre a estrutura física e as práticas pedagógicas evidencia a necessidade de uma abordagem integrada, que considere a participação de todos os agentes envolvidos no ambiente educativo. Além da infraestrutura, o contexto organizacional, as metodologias de ensino e a experiência possuem um papel essencial na educação inclusiva. Segundo Tardif (2014), a experiência profissional constitui-se como a principal fonte do saber docente relacionado ao ato de ensinar.

A educação formal, que ocorre no espaço escolar, possui aspectos mais abrangentes do que os expressos no currículo que a orienta. O desenvolvimento educacional planejado no currículo se concretiza tanto por meio da estrutura física quanto pela estrutura social que compõe a instituição, influenciando os processos de aprendizagem, assimilação de conhecimento e desenvolvimento da autonomia estudantil dentro desse espaço (Sacristán, 1998).

A legislação da Educação Especial do Piauí, a partir da publicação da Lei Estadual de nº 5.101/99, conhecida como a LDB Piauiense, em que no Art. 3⁵⁴ o termo “preferencialmente” é substituído por “principalmente” no que se refere a oferta do AEE no Ensino Regular (Piauí, 1999). Depreende-se, portanto, que o funcionamento da sala de AEE, deve ser oportunizado para os discentes PAEE que forem devidamente cadastrados no Censo Escolar/ INEP, devendo ser realizado em

⁵⁴ Art. 3º - O dever do Estado do Piauí com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **principalmente** na rede regular de ensino, sinalizando que a oferta do atendimento deve acontecer na rede regular de ensino como regra, embora ainda admita exceções, mas de forma mais restrita.

articulação com as demais políticas públicas⁵⁵, sendo por meio do censo que o MEC faz o planejamento do programa de expansão das salas de atendimentos e cria novas ações para as salas em funcionamento.

Ainda sobre este aspecto, o participante Gestor 2 aponta que o atendimento do AEE com os discentes com DI será o acesso ao currículo de um modo minucioso, alcançando positivamente a todos, tendo como base as orientações a serem fornecidas quanto ao planejamento, bem como as orientações individuais aos professores que acompanham esse público, o que gera a proximidade e diálogo sobre a acessibilidade curricular em um movimento de cooperação entre os docentes da sala regular com o docente da sala de AEE, formando um coensino. Sobre o assunto Mendes (2006), considera que:

[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 32).

Em consequência disso, faz-se necessário perceber o discente como um sujeito que pensa, que sente, que tem sua identidade e sua cultura respeitada. Depreende-se que as especificidades e a bagagem cultural dos discentes importam e devem ser acentuadas, cabendo às escolas ressignificarem o currículo de modo coletivo e plural condizente com os perfis multiculturais que se encontram em seus espaços.

Em 2017, o Conselho Estadual de Educação (CEE), publicou a Resolução Nº 146/2017, atualizando as normas vigentes para a Educação Especial no Piauí, reforçando a construção de Salas para o AEE na rede de ensino regular, entretanto embora exista o estímulo para a construção da infraestrutura para a implementação do AEE, por outro lado há o desenvolvimento de uma política segregacionista elencada no Art. 28 que orienta que “o sistema adote o número máximo de duas crianças por turma, evitando a concentração de estudantes público-alvo da

⁵⁵ De acordo com a Nota Técnica–SEESP/GAB/Nº 11/2010 e Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, documentos que discutem sobre a educação especial e o AEE. A Nota Técnica estipula orientações para a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares. O Decreto dispõe sobre a educação especial e o AEE.

Educação Especial [...] de modo a não comprometer a viabilidade pedagógica” (Piauí, 2017, p.5).

Todavia, para que as instituições de formação profissional consigam desenvolver currículos democráticos e inclusivos, faz-se necessária a formação continuada dos docentes, com ações que valorizem as diferentes culturas e identidades presentes no contexto social, contribuindo para a superação das desigualdades (Brasil, 2021).

Na mesma linha e de forma complementar, a Resolução nº 02/2001 ressalta a necessidade da acessibilidade curricular e de materiais pedagógicos para auxílio no aprendizado dos discentes com deficiência, bem como a atuação colaborativa entre professor da educação especial e do ensino regular, complementada pela Resolução nº 04/2009, que estabelece as diretrizes para o AEE, indo ao encontro da fala do Docente 1 que ressalta que o acompanhamento individualizado oportunizado pela sala de AEE irá garantir a redução da evasão⁵⁶ do discente com DI ao oportunizar uma formação profissional com qualidade, contribuindo para sua formação social, pessoal e profissional.

Nesse sentido, Oliveira e Frigotto (2021) pontuam que o ensino profissional ancorado numa perspectiva de formação integral do ser humano deve estar comprometido com a vida real, contemplando as necessidades básicas do ser humano e promovendo condições para desenvolver suas necessidades sociais, culturais e subjetivas.

A implantação da sala de AEE na instituição foi apontada por todos os participantes enquanto mais um espaço que favorecerá as práticas inclusivas. Isto implica dizer que a organização dos espaços pedagógicos da EPT é essencial para oportunizar uma aprendizagem integrativa e significativa, atendendo às necessidades educacionais contemporâneas e às demandas relacionadas à inclusão e à inovação.

A implantação desse espaço vem de encontro com o percurso formativo do discente com DI incluído nos espaços pedagógicos da EPT, transcendendo a materialidade da infraestrutura, se configurando como ambientes dinâmicos, nos quais a gestão escolar, os docentes e demais membros da comunidade escolar desempenham um papel determinante na qualidade do ensino ofertado, estando em

⁵⁶ A evasão compreende os discentes que abandonaram, trancaram ou desligaram-se, sem concluir o curso de origem. As razões para sua ocorrência podem ser inúmeras (Rodriguez, 2011).

consonância com o Decreto Nº 6.652, promulgado em 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Piauí, sendo o estado do Piauí o pioneiro no Nordeste a contar com essa política em âmbito estadual no Brasil. Destaca-se o Art. 37, que aponta:

Art. 37. 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 a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar; Parágrafo único. Fica assegurado ao aluno com deficiência, o atendimento educacional especializado preferencialmente nas redes regulares de ensino (Piauí, 2015, p.10).

Completando a subcategoria anterior, têm-se a subcategoria **Avaliação do discente**. Infere-se sobre as falas dos participantes que o processo avaliativo na educação inclusiva deve ocorrer levando em consideração a multiplicidade de metodologias avaliativas, alinhando os aspectos quantitativos e qualitativos em seu bojo.

O Docente 2 destaca que os meios avaliativos dos discentes com DI devem ser diversificados, a partir da observação do desenvolvimento nas atividades em grupo e individuais, ocorridas por meio da realização de seminários, debates e pesquisas que oportunizem a atribuição das notas mensais, para que o discente com DI se sinta respeitado e pertencente ao grupo, sem em nenhum momento facilitar as atividades ou avaliações por conta da deficiência que o discente possui. A colocação do participante caminha ao encontro de Vigotski (1997) ao afirmar que um dos maiores impedimentos ao desenvolvimento da pessoa com DI deve-se ao fato de algumas pessoas, em especial as que as assistem, as nivelarem em um nível muito baixo.

Verificou-se uma relação direta com o exposto pelo Docente 3 ao afirmar que os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, respeitando as necessidades do discente com DI, o que serve de apoio para o planejamento pedagógico e não desconsidera o tempo necessário para sua realização. Nessa ótica, busca-se avaliar não apenas os conteúdos ministrados, mas levando em consideração a capacidade de resolver problemas e a autonomia que serão necessárias no mundo do trabalho, tendo em vista que a avaliação deve ser entendida enquanto uma ação que busque a obtenção de bons resultados por meio do acolhimento da realidade existente nas instituições escolares (Luckesi, 2021).

Sobre isso, o Docente 1 expõe que a avaliação desenvolvida com o discente com DI deve ser diferente do formato tradicional, somando-se ao incentivo e reconhecimento do progresso do discente, para que se sinta capaz e estimulado em participar do que é proposto, enquanto sujeito que aprende, reflete e interage no percurso formativo, em uma perspectiva de que são pessoas capazes. A respeito dos instrumentos que contemplem a diversidade presente nos espaços pedagógicos, Fernandes e Freitas (2007, p. 28) aponta que:

É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. O que queremos dizer é que, muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação.

O participante Docente 1, ainda destaca que a avaliação do discente com DI pode ocorrer de forma individual ou coletiva, acentuando que o uso do portfólio como instrumento avaliativo tem facilitado a interação e a autonomia dos discentes com DI para com os colegas. A colocação do participante vai ao encontro do que preconiza Villas Boas (2005), ao apontar que o portfólio é um processo coletivo que oportuniza ao discente a reflexão, a criatividade, a parceria, a autoavaliação e a autonomia de forma coletiva.

Ainda de acordo com o relato do Docente 1 o portfólio oportunizou no processo de inclusão dos discentes com DI o incentivo de práticas integradoras, com o intermédio das atividades fotografadas, vivenciadas e por eles descritas ao final das atividades extraclasse desenvolvidas. Ademais, é necessário compreender a necessidade das atividades avaliativas na perspectiva da sensibilização em torno da diversidade frente a colaboração nos processos educativos efetivos a todos os discentes.

A partir dessa premissa, o Gestor 1 destaca que a avaliação constitui um importante instrumento de apoio às práticas inclusivas, ressaltando a necessidade de adaptações que favoreçam o êxito dos discentes com DI. Para isso, defende a flexibilização das estratégias avaliativas, de modo a garantir maior eficácia no processo de aprendizagem e adequação à realidade vivenciada por esses discentes.

Nesse sentido, propõe-se o uso de avaliações orais e práticas, assim como de instrumentos que considerem suas particularidades e respeitem o ritmo individual de cada discente. Luckesi (2021) aponta que na avaliação não deve haver espaço para

julgamentos, mas para diagnosticar as aprendizagens e a partir daí encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades vivenciados pelos discentes.

Quanto ao processo de avaliação dos discentes com DI, pode-se perceber que o núcleo gestor e os docentes a sinalizam enquanto meio para estabelecer o desenvolvimento dos discentes. Houve uma correlação positiva entre a concepção da avaliação enquanto uma etapa dinâmica, que priorize instrumentos que sejam condizentes as necessidades dos discentes, a partir do reforço positivo dos progressos, enquanto estratégia de acolhimento e respeito ao nível de rendimento do discente com DI, estando em consonância com Hoffmann (2005, p. 15), que sinaliza que “a avaliação é essencial à educação”.

Diante das considerações acima, percebe-se que as instituições educativas devem possuir a concepção que todos os discentes são capazes de adquirir conhecimentos, devendo ser formados para vencerem as limitações e obstáculos, sendo possível por meio de ações inclusivas e estratégias que contemplem o processo formativo inclusivo, tendo como base a premissa de que todos são capazes de aprender, partindo da concepção do uso de metodologias inovadoras como forma de preparar os discentes para o trabalho, conforme o que é preconizado pela LDB nº 9394/96, que determina que o Ensino Médio deve visar:

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996, p. 26-27).

Depreende-se, desta forma, que os profissionais da instituição vêm promovendo a prática pedagógica inclusiva com os discentes com DI. Por meio das falas dos participantes, é consoante notar que todos se preocuparam em realizar alguma forma de acessibilidade curricular para o discente com DI, estando de acordo com o estabelecido nos PCNs (Brasil, 1997).

Os achados da pesquisa evidenciaram que a inclusão dos discentes com DI demanda um conjunto articulado de ações no âmbito escolar, destacando-se quatro eixos fundamentais: o planejamento das ações pedagógicas, a adoção de recursos didáticos acessíveis, a efetiva implantação do AEE e a avaliação adaptada do

discente. Constatou-se que o processo de inclusão deve considerar as especificidades dos discentes com DI, o que requer diálogo entre os profissionais da escola e alinhamento com os princípios da educação inclusiva. Esses achados demonstram que, para além das normativas legais, a inclusão efetiva requer ações pedagógicas planejadas, apoio especializado e práticas avaliativas coerentes com as necessidades dos discentes.

Conforme relatos apresentados percebe-se que no decorrer dos anos, a instituição buscou planejar as ações e adotar recursos didáticos que considerem o discente com DI enquanto sujeito capaz de se desenvolver, a partir de um currículo flexível e democrático que prioriza práticas inclusivas, por intermédio da utilização de metodologias e recursos avaliativos que consideram o discente em sua totalidade.

4.4 CATEGORIA 4: ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

A quarta categoria a ser contemplada nesta discussão relaciona-se às estratégias de acesso e permanência encontradas pelos servidores da instituição–participantes da pesquisa. Serão apresentados, nesta categoria, aspectos relacionados à adaptação de práticas pedagógicas, ao uso de estratégias inclusivas em sala de aula, ao acompanhamento do percurso formativo dos estudantes e à articulação entre os diferentes setores institucionais, como a gestão, o AEE e os docentes. Também se discutem ações que favorecem o acolhimento, o pertencimento e a participação ativa dos discentes, elementos fundamentais para a permanência com qualidade na EPT.

Dessa forma, a Categoria 4 evidencia a importância de estratégias planejadas e sistemáticas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência intelectual, contribuindo para a efetivação de uma educação profissional inclusiva. As falas dos entrevistados foram categorizadas do seguinte modo: Acolhimento do discente, Parceria família-escola, Aprendizagem participativa, Barreiras de comunicação e atitudinal, Vulnerabilidade socioeconômica. Esta categoria está ligada ao objetivo específico que buscou destacar as atividades e estratégias de acesso e permanência desenvolvidas para os discentes diagnosticados com DI, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Descrição da Categoria Estratégias de Acesso e Permanência

CATEGORIA 4: ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA		
Subcategorias	Narrativas dos participantes	Autores
Acolhimento do discente	Buscamos acolher nosso público com deficiência intelectual desde o primeiro contato com as famílias, esse vínculo é importante para que tenham confiança em matriculá-los aqui na escola (Gestor 1) O acolhimento é uma etapa muito importante, porque quando o aluno se sente confortável no ambiente, aí tudo flui com mais facilidade, por isso na matrícula buscamos conquistar a família (Gestor 2). Na inclusão o primeiro passo a ser dado é acolher, a partir do acolhimento, da conquista do aluno nós conseguimos desenvolver melhor um trabalho com ele (Docente 1). O acolhimento que desenvolvo vai desde conhecer o laudo do aluno até recebê-lo com respeito na sala de aula, acolher é isso, compreender o outro como pessoa que merece atenção, respeito, devendo ser compreendido além de sua deficiência (Docente 2). É importante acolher para que possamos nos aproximar dos gostos, das suas vivências, para que tracemos estratégias que colaborem com o desenvolvimento deles, tanto desenvolvimento cognitivo, quanto social, eu começo por esse acolhimento. O ato de acolher vai desde minha preocupação em saber se ele está acompanhando a metodologia aplicada, se está sendo incluída suas necessidades básicas e se ele se sente protegido nas minhas aulas, sempre acreditei na importância do acolhimento no exercício da minha profissão (Docente 3).	Piaget (1998) Vigotski (1997) Reis;Capellini, (2022) Meneses e Souza (2022) Meneses e Sousa (2025)
Parceria família-escola	[...] nossa parceria aqui na medida do possível é boa, mas sentimos ainda uma certa resistência das mães em deixar os alunos com deficiência intelectual aqui, especialmente os que estão no curso de agropecuária por ser alternância, é uma super proteção que atrapalha as vezes (Gestor 1). Podemos dizer que nossa parceria com os pais é boa, mas poderia ser melhor se eles participassem mais das ações desenvolvidas pela escola, [...] se fossem mais presentes aqui (Gestor 2). Sinto falta dessa parceria, queria que os pais fossem mais presentes, que visitassem mais a escola, não só quando fossem chamados para as reuniões, que se preocupassem mais com a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos, que perguntassem como estão indo, se de fato estão aprendendo (Docente 1). [...] eu queria poder dizer que nossa parceria é como eu almejava que fosse, eles vêm à escola quando solicitados, não vem periodicamente para saber como que tá o desenvolvimento dos filhos, nas reuniões não sugerem, apenas escutam, acho pouco participativos e presentes, [...]no início do ano eles são mais presentes	Brasil (1996) Sousa e Lima (2023) Souza (2025)

	porque tem um certo medo em deixar os meninos aqui 15 dias, mas depois que se acostumam não aparecem (Docente 2).	
Aprendizagem participativa	Os professores buscam as estratégias para que todos participem, procuramos fazer algo entre todos eles, para que seja interdisciplinar (Gestor 1). Com os estudantes com deficiência intelectual são usadas estratégias para que a aprendizagem seja importante para ele, para que consigam sentir prazer em desenvolvê-la e assim queiram participar e interagir, os professores são muito preocupados com isso (Gestor 2). Uso aulas com gamificação, muito das metodologias ativas para que a aula seja interessante, vejo que eles gostam, desperta a curiosidade, deixo sempre um desafio para a aula seguinte, para os estimular e envolvê-los no processo de modo lúdico, para que não fique só aquela coisa tradicional sabe? [...] também gosto de conversar com os colegas de outras disciplinas para ver como é que está o rendimento deles e a gente se ajudar, não sei se é bem interdisciplinaridade, mas é o que tentamos fazer com eles, tem sido prazeroso (Docente 1). A aprendizagem precisa ser um ato ativo e dinâmico, algo em que eles interajam, quando desenvolvo só aulas expositivas percebo que não focam a atenção e não demonstram nenhum interesse e quando trago algo em que eles são desafiados há uma maior participação deles e com certeza aquilo tem mais significado, [...] eu deixo de ser o centro e eles passam a se mostrar mais (Docente 2). Se for só eu falando eles não voltam nas aulas seguintes, a aprendizagem precisa fazer sentido mesmo e eles precisam produzir, eles gostam de participar, de criar, de ser, quando é nas aulas só teóricas os alunos com deficiência intelectual não querem nem participar, já nas aulas no campo eles não faltam, isso mostra que eles gostam de aprender fazendo (Docente 3).	Brasil (2020) Brasil (2021) Freitas e Cavalcante (2022) Ramos (2017) Fazenda (2011) Libâneo (2005) Mantoan (2015) Mazzotta (2015) Moura (2014) Santos, Ferreira e Santiago (2023)
Barreiras de comunicação e atitudinal	A principal dificuldade que vejo que enfrentamos com os estudantes com deficiência intelectual quando chegam aqui é justamente a falta de interação conosco e com os colegas (Gestor 1). A barreira que mais atrapalha a inclusão aqui é a falta de compreensão dos colegas sobre a deficiência deles, no início é bem difícil. Os colegas percebem eles como diferentes, estranhos, depois com muita conversa nossa, da coordenadora também, eles passam a respeitar e entender eles (Docente 2). Eu vejo que o que mais dificulta a relação interpessoal dos meninos é a conversa face a face, o diálogo mesmo, eles têm muita dificuldade em expressar seus sentimentos, suas vontades, penso as vezes que é com vergonha de serem caçados pelos colegas, porque adolescente não deixa passar nada (Docente 3).	Borges e Machado (2013) Mantoan (2006) Reis e Capellini, (2022) Sasaki (2004)

Vulnerabilidade socioeconômica	O público daqui é bem carente, alguns alunos com deficiência já relataram que vão deixar de estudar para trabalhar e ajudar a mãe nas despesas do lar, aí buscamos sempre contornar a situação para que eles fiquem (Gestor 2). A maioria deles são daqui mesmo, então estudante do campo tem outras concepções, eles querem trabalhar de imediato para se manterem. Começo daí a mostrar que para terem melhores aproveitamentos na criação dos gados, na produção do mel, nas plantações, eles vão precisar estudar e se dedicar (Docente 1). Aqui somos bem unidos, quando percebemos que os alunos com deficiência estão com dificuldades sociais e econômicas nos unimos para ajudar, porque sabemos que com fome eles não têm condições de aprender, aí ajudamos até as famílias se ajeitarem novamente, colaboramos com alimentos e com apoio, porque eles sentem falta também de ter quem converse e entenda eles, alguém que mostre que se preocupa (Docente 3).	Peixoto et al. (2023) Santos, Ferreira e Santiago (2023) Sarturi e Santos (2024) Ramos (2017)
---------------------------------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à subcategoria **Acolhimento do discente**, em diversos momentos os participantes enfatizam a importância de acolher bem os discentes com DI com estratégias que os incluam, por meio de mudanças de concepção no grupo voltadas ao respeito por meio das práticas de acolhimento, com o auxílio das adaptações curriculares, pedagógicas e atitudinais desenvolvidas. Meneses e Souza (2022) apontam que a escola, possui um papel vital para quebrar dilemas trazidos do passado, pensamentos ultrapassados de um discurso de modelos idealistas tidos como a verdade, embutidos de preconceito e discriminação.

Foi possível concluir também que um fator que facilita o processo de inclusão dos discentes com DI é a identificação com o curso escolhido, a partir da compreensão sobre a possibilidade de conseguir um trabalho na área do curso após a conclusão deste, podendo ser considerados motivos que facilitam a inclusão, contribuindo para a permanência e o êxito desse público, clarificada na missão da escola:

A missão da nossa escola é garantir a oferta do ensino de qualidade, pautada na gestão democrática e participativa, assegurando a universalização do acesso a todos, bem como a permanência com sucesso, visando à inserção efetiva dos indivíduos críticos e participativos na sociedade e a formação técnica necessária para atuarem no mercado de trabalho (Projeto Político Pedagógico, 2025. p. 6).

Foi constatada com a pesquisa que a instituição promove campanha de matrícula para novos discentes do curso de agropecuária, por meio da divulgação de sorteios de brindes, a saber, kits de técnico de agropecuária, mochilas, fardamento e bolas para incentivar a prática esportiva. De acordo com os participantes a estratégia para garantia de matrícula de novos discentes para o curso de agropecuária tem garantido o acesso dos discentes por meio dos incentivos ofertados de forma satisfatória.

O Docente 1 ressalta que o ato de acolher define a permanência e consequentemente o êxito dos discentes, pois há estratégias que pensem em recebê-lo com afetividade, o que o faz se sentir respeitado e acolhido, a partir da afetividade nas práticas desenvolvidas. O acolhimento afetivo, aliado à escuta sensível e ao reconhecimento das singularidades, é apontado como um dos pilares para superar barreiras atitudinais na escola inclusiva (Reis; Capellini, 2022).

Na mesma direção, o Docente 3 exprime que as práticas de acolhimento aproximam o discente com DI a comunidade escolar e colaboram com a permanência e o envolvimento com as ações desenvolvidas pela escola. Para Piaget (1998), o afeto desempenha um papel importante no funcionamento da inteligência, visto que sem práticas de afeto, não haveria interesse, tampouco motivação. Portanto a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, contudo, apenas ela não é o suficiente, são necessárias práticas dirigidas para as necessidades dos discentes com DI.

Nota-se, que as práticas de acolhimento desenvolvidas pelos profissionais da instituição são consideradas por eles como estratégia para que os discentes com DI permaneçam na instituição. Ainda sobre este aspecto os participantes Docente 2 e Gestor 2 refletem sobre as práticas de acolhimento do discente com DI a partir das adaptações curriculares e metodológicas desenvolvidas.

Neste sentido, os participantes relatam que as adaptações requerem o respeito ao ritmo de cada discente com DI, levando em consideração as necessidades individuais, que ocorrem por meio do monitoramento e o apoio contínuo das ações propostas, para a obtenção de bons resultados, tendo como ponto de partida a escuta do discente e as relações interpessoais na instituição e para o meio social, esbarrando-se na concepção de Meneses e Sousa (2025) que apontam que:

[...] faz-se necessário criar ambientes acolhedores e ações inclusivas que dialoguem com as necessidades dos discentes com DI, sendo a EPT um campo eficaz para práticas na perspectiva inclusiva, visto que está envolta pela profissionalização e o acesso a tecnologias, que são elementos fundamentais para a disseminação de práticas com vertentes inclusivas.

Em observação aos documentos normativos da instituição percebeu-se que ao longo dos anos, mais precisamente de 2023 a 2025 houve mudanças de concepções acerca da importância de práticas inclusivas que colaborem com a inserção dos discentes com deficiência no meio social, sendo respaldados de forma consistente a afirmação de Vigotski (1997), que pontua que a prática pedagógica voltada para discentes com atraso intelectual deve estruturá-la para a vida social, sendo função da escola o desenvolvimento da concepção científica para além dos conhecimentos cotidianos.

Verificou-se a partir das entrevistas que o processo de autoavaliação dos profissionais que possuem discentes com DI acerca das estratégias e metodologias abordadas é importante, bem como ouvir os discentes, para que os mesmos apontem as dificuldades e os pontos positivos por meio das metodologias empregadas no processo pedagógico.

Constatou-se que é necessário os servidores diagnosticarem as dificuldades estabelecidas nos âmbitos atitudinais e pedagógicos, como forma de melhorar as relações nos espaços pedagógicos da instituição de uma maneira geral. Reis e Capellini (2022) destacam a importância de que os profissionais da educação identifiquem e compreendam as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no ambiente escolar, pois esse diagnóstico é indispensável para promover relações mais inclusivas e aprimorar o processo educativo como um todo.

A subcategoria **Parceria família-escola** é um complemento da anterior, visto que alguns dos participantes ao discorrer sobre o processo de acolhimento dos discentes com DI apontaram que é iniciado esse processo na escola desde a matrícula do discente, para que as famílias sintam confiança em matriculá-los na instituição.

Nesta perspectiva, os participantes Gestor 1 e Docente 2 convergem em suas colocações ao enfatizarem a super proteção ofertada pelas famílias dos discentes com DI. Segundo Sousa e Lima (2023), a família exerce um papel importante no processo de inclusão de discentes com DI, pois é por meio do apoio

familiar que se fortalece a autoestima, a segurança emocional e a motivação do discente para enfrentar os desafios escolares e sociais.

O Docente 3 relata que as famílias dos discentes com DI não são presentes como deveriam ser no que tange a participação na vida escolar e o acompanhamento do progresso dos discentes, sendo uma lacuna que ele considera como empecilho no processo de inclusão desse público. Souza (2025) ressalta que a relação entre família e escola é necessária no processo de escolarização dos discentes da Educação Especial, destacando a necessidade de compreender as concepções, representações e expectativas de pais e profissionais para efetivar a inclusão.

Do mesmo modo, o Docente 1, ressalta que a família tem um papel importante na sociedade e no processo formativo dos discentes com DI, pois a família também forma o ser humano para viver no meio social, prepara-o para enfrentar a sociedade que está em constante evolução. O Gestor 2 corrobora tais reflexões ao afirmar que um dos obstáculos da instituição ao processo de inclusão dos discentes com DI é a pouca participação da família na escola. A LDB nº 9394/96 em seu Art. 1º ressalta que na família também acontece o processo de desenvolvimento do indivíduo, em seu Art. 2º defende que é dever da família e do estado a educação do educando, a condição de cidadão e a habilitação deste para o mundo de trabalho.

Sobre isso os participantes Gestor 1 e Docente 2 apontam que a importância da parceria entre a família e a escola em relação ao discente com DI é de fato um ponto chave para que o processo de inclusão venha a se concretizar. Diante do relato, percebe-se que os discentes com DI precisam do apoio da família na instituição escolar de forma constante desencadeia o desenvolvimento do discente.

Os participantes ainda expõem em suas falas que as famílias precisam se preocupar e frequentar o ambiente escolar dos seus filhos, pois o aprendizado obtido no lar precisa ser ampliado percorrendo até a instituição escolar. O Docente 1 aponta que a educação é um direito de todos e destaca a importância do aprendizado para os discentes com DI. Segundo o entrevistado a instituição escolar sozinha não é capaz de formar sujeitos plenos para o mundo do trabalho.

Na mesma direção, o Docente 2 relata que a escola tem que cumprir o seu papel de incluir os discentes com deficiência, mas a articulação com a família é primordial, pois essa ligação vem a ser a base mais importante no que diz respeito à

sala de aula, pois a disponibilidade dos pais para saber sobre o filho é muito eficaz e garante resultados positivos. Com base nisso, a Lei 9394/96 destaca os deveres da escola com relação à família.

Art. 12.13 VII – informar, pai, mãe, convenientes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (LDB,1996, p.16).

A família conforme o Art. 12.13 VII tem o total dever de receber informações a respeito do rendimento e da frequência dos filhos na escola, também se torna evidente que o núcleo gestor, com o apoio dos docentes, informem à família sobre as reuniões que ocorrem na escola, para que haja uma concordância nesse sentido, mesmo que a família não participe, a escola tem por obrigação falar sobre as reuniões, palestras, eventos, rendimento dos discentes. Tudo isso requer planejamento para que os assuntos venham a ocorrer com flexibilidade tanto para a escola quanto para a família.

Os participantes ao serem questionados sobre a família e a escola enquanto propiciadoras da vida moral e educacional dos discentes com DI demonstraram que a parceria família-escola é relevante por contribuir para a permanência e o engajamento dos discentes na instituição, como é possível perceber na narrativa a seguir:

A família como contribuinte na vida do aluno terá que dispor de atitudes que o influenciem a querer frequentar a escola, com isso, melhorará seu rendimento nas aulas e conseqüentemente, seu sucesso na vida escolar. Tenho minha responsabilidade juntamente com a família para que o ensino venha a se tornar satisfatório (Docente 3).

Nota-se que a educação escolar possui um papel importante na formação do discente com DI, propiciando que o mesmo possa viver e ter o seu progresso na sociedade, por meio da colaboração e a parceria da família na vida escolar dos seus filhos, incentivando-os e fortalecendo os laços com o núcleo gestor e os docentes, com o objetivo de ofertar para o discente com DI a formação humana integral e a preparação para o mundo do trabalho.

Quanto a subcategoria **Aprendizagem participativa** é importante destacar que os entrevistados sinalizam para o desenvolvimento de práticas educativas

problematizadoras, como forma de possibilitar uma aproximação crítica com a realidade estudada, tendo as experiências dos discentes com DI como ponto de partida para o trabalho pedagógico. As ponderações vão ao encontro do que prega a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020) que afirma que a Educação Especial deve garantir aos discentes não só acesso ao ensino de qualidade, sendo necessário um expressivo processo de reflexão, adaptação e participação nos processos decisórios.

Nessa perspectiva, estima-se que o desenvolvimento das competências e habilidades que formarão o perfil profissional do egresso seja guiado pelo diálogo entre a formação geral básica, a formação para o mundo do trabalho, as unidades curriculares eletivas, os componentes curriculares específicos da profissionalização e o projeto de vida do discente, como guia do seu protagonismo (Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária, p. 14, 2021).

Freitas e Cavalcante (2022) apontam que para garantir equidade no processo de ensino e aprendizagem é preciso se preocupar com as adaptações pedagógicas, sejam elas métodos, técnicas ou recursos, ou ainda no próprio currículo ofertado a esses discentes. Sobre isso, o Docente 2 relata que a prática educativa desenvolvida por ele no Ensino Médio Integrado em Administração, constitui-se em um mecanismo para construção do conhecimento, a partir de práticas que colaboram com a formação identitária individual e coletiva propiciadas pelo respeito ao diverso.

Do mesmo modo, o Gestor 1 ressalta que o processo formativo dos discentes com DI ocorre de forma reflexiva e dialógica para que os discentes com DI possam intervir na sua realidade, contemplando uma formação para o trabalho, como um direito e como algo que contenha sentido para eles. O Docente 3 corrobora tais reflexões ao afirmar que a instituição desenvolve projetos interdisciplinares que aliam as atividades prática e intelectual. É, portanto, necessário que se conceba o processo produtivo em todas as áreas de produção, numa perspectiva de totalidade (Ramos, 2017).

É notório que os entrevistados têm um olhar particular a respeito do desenvolvimento de aulas dinâmicas, que consideram a participação dos discentes com DI. O Gestor 2 pontua que a participação dos discentes com DI nos projetos desenvolvidos na escola favorece uma experiência educativa em que a construção do conhecimento está integrada com as práticas cotidianas em que o discente participa, explora e, consequentemente, aprende em meio a sua realidade, sendo

um sujeito ativo no processo, tendo a oportunidade de questionar, refletir e colaborar de maneira prática e dinâmica, paralelo a uma formação que exerce a fraternidade e a cooperação (Mantoan, 2015), sendo perceptível na afirmativa:

É muito importante pensar em atividades que façam sentido para o cotidiano deles, que se conectem com a realidade de cada um, atividades que os façam se sentir capazes, que estimulem o engajamento e a participação e que possuam um repertório entre as áreas do saber. Quando é da realidade deles o debate se torna prazeroso, eles se sentem parte. Ao trazer algo que chama a atenção deles, surgem perguntas interessantes e necessárias tanto para as aulas como para a formação de valores mesmo (Docente 2).

Corroborando com o exposto, o Docente 3 pontua que as práticas desenvolvidas por ele levam em consideração a participação efetiva do discente com DI a partir da desconstrução da prática de ensino fragmentada ao buscar diálogos entre as disciplinas, o participante pontua que as práticas inclusivas não podem ser descontextualizadas com as vivências dos discentes, pois o processo formativo precisa fazer sentido para o discente em seu processo de formação. Neste viés, as DCNs ressaltam a necessidade de um trabalho interdisciplinar que assegure uma formação integrada, contemplando os conhecimentos das diferentes áreas para promover uma educação mais abrangente e contextualizada (Brasil, 2021).

O currículo integrado deve estar fundamentado na interdisciplinaridade, aliando os diversos saberes as experiências socioculturais numa compreensão crítica do meio social. Portanto, deve ser organizado em uma relação de totalidade concreta a partir das relações no processo de formação dos sujeitos. Nessa direção, o PPP da instituição assume o currículo como:

[...] a reunião de conhecimentos que compartilham objetos de estudo, metodologias ativas, habilidades e competências criando condições para que a prática escolar se desenvolva uma perspectiva de interdisciplinaridade (Projeto Político Pedagógico, 2025. p. 9).

Os participantes ainda expõem em suas falas que o processo inclusivo dos discentes com DI desenvolvido na instituição promove um intercâmbio de conhecimento entre as diferentes disciplinas, por meio de projetos de extensão que buscam metodologias adequadas para que os discentes participem, relacionando com o que vivem e com as diferentes disciplinas, para que o aprendizado se torne mais significativo, concordando com Fazenda (2011), que defende que a interdisciplinaridade depende basicamente da atitude que promove a interação e colaboração entre as diversas disciplinas e conteúdos específicos.

O Docente 1 aponta o evento “Semana de Agropecuária” como uma ação que valoriza as produções e oferece subsídios para a construção do conhecimento de modo participativo e acolhedor. Esses eventos são eficazes nos espaços de formação da EPT por acentuarem o trabalho colaborativo. Libâneo (2005) aponta que essas práticas preparam o discente para atuarem em situações completas e multifacetadas, que exigem diferentes áreas do conhecimento.

O participante Docente 1 ainda pontua que a realização do evento teve início em 2023 e ocorre anualmente como forma de ampliar os conhecimentos do curso de Agropecuária. O evento conta com o envolvimento dos discentes com suas famílias, bem como a comunidade de forma geral, envolvendo os discentes da instituição, não apenas do curso de Agropecuária, o que promove o sentimento de pertencimento dos discentes e da comunidade escolar de uma forma geral à instituição. Para Ramos (2017), todos têm direito ao saber historicamente socializado e o currículo escolar precisa estar adaptado para que esse saber esteja acessível a todos e não a uma minoria.

Na mesma direção, o Docente 3 relata que as experiências adquiridas por meio dos projetos acentuam a aprendizagem participativa dos discentes com DI. Ainda sobre esse aspecto, o Docente 2 relata a experiência da feira do curso de Administração intitulada “Administrar é uma arte”, que possui a apresentação cultural dos discentes, a participação de toda a comunidade escolar que prestigia as exposições culinárias, a arte apresentada em forma de dança, paródia e escritos desenvolvidos pelos discentes com e sem DI, o que abrange uma maior contribuição no processo de inclusão desse público, que aprendem de forma participativa, trocando experiências e saberes.

Mazzotta (2015) alerta que, apesar das políticas de inclusão, persistem desafios como a necessidade de adaptações curriculares e estruturais nas escolas para atender às diversidades dos discentes com deficiência, cabendo a escola e aos sujeitos que as compõe a busca por ações que oportunizem o desenvolvimento desse público. O Gestor 2 relata a experiência do projeto de pesquisa Projeto Profissional do Jovem (PPJ), executado com os discentes do curso de Agropecuária, com foco para a produção escrita em formato de projeto e desenvolvida no âmbito do mundo do trabalho e construída pelos discentes com suas famílias, sob a supervisão dos professores orientadores, sendo apresentado no final do curso, por meio dos resultados por eles vivenciados na construção das ações.

De acordo com o participante, os discentes com DI apresentam-se curiosos e felizes ao desenvolver o projeto e apontam no decorrer do processo e nas apresentações ao final do curso a contribuição ofertada pelo projeto em suas vidas pessoais e profissionais. Moura (2014) enfatiza que a EPT deve articular os saberes do trabalho com os saberes científicos, culturais e éticos, proporcionando aos educandos uma compreensão crítica da realidade social e profissional em que estão inseridos, o que contribui para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, e capacitados para atuar de forma transformadora na sociedade.

A despeito disso, o Gestor 1 afirma que a partir das atividades práticas, a instituição informa para a comunidade o que é realizado em seus espaços de formação profissional, o que demonstra que a instituição oferta um ensino de qualidade, com vistas à preparação para o mundo do trabalho. Nota-se, portanto, que a instituição preza pelo vínculo com a comunidade escolar, o que a tornou uma referência de escola estadual rural em virtude da articulação dos projetos desenvolvidos serem condizentes com a realidade local.

Os participantes ao serem questionados sobre as contribuições adquiridas por meio da participação dos discentes com DI nos projetos demonstraram a significância da experiência para sua formação pessoal e profissional, como é possível perceber na narrativa a seguir:

Os projetos contribuem para a formação e a inclusão desse público, que muitas vezes não se sentem capazes de adentrar no mundo do trabalho. [...] são bloqueios que eles têm por conta de sua deficiência, mostramos que a deficiência não limita a participação deles no trabalho. Porém eu percebo que é no desenvolvimento dos projetos, das feiras e de outras atividades práticas que eles percebem a capacidade que possuem. Alguns conseguem por meio do desenvolvimento do projeto serem MEI, isso é muito gratificante (Docente 1).

O Docente 1 expõe as “Salas temáticas” enquanto ação inclusiva desenvolvida na instituição, que possibilita a aprendizagem ativa de todos os discentes, percebendo que os discentes com DI se esforçam para articular para o grupo suas ideias acerca dos conteúdos propostos, de modo interativo e dinâmico. O participante ainda relatou que as salas são montadas com recursos que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos discentes, sendo solicitado aos discentes a apresentação de forma prática e condizente com suas habilidades. Santos, Ferreira e Santiago (2023) pontuam que a EPT deve vincular aos seus processos formativos

iniciativas técnico-pedagógicas que acolham a diversidade e promovam o exercício da autonomia e protagonismo do discente.

Analisando as respostas de cada participante, pode-se inferir que a participação dos discentes com DI nas ações práticas desenvolvidas pela escola oportuniza a relação com os meios produtivos, possibilitando a inserção no mundo do trabalho desde a conclusão do Ensino Médio. Segundo Mazzotta (2015), a inclusão escolar no Brasil é resultado de um processo histórico que envolve tanto a luta por direitos das pessoas com deficiência quanto o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à equidade no acesso à educação.

Ainda constituindo esta categoria, tem-se a subcategoria **Barreiras de comunicação e atitudinal**, na qual são apresentadas narrativas que destacam as ações desenvolvidas na instituição para o combate das barreiras de comunicação e atitudinais no processo de inclusão dos discentes com DI, exposto no Quadro 17.

Quadro 17 – Descrição das barreiras de comunicação e atitudinal *versus* intervenções desenvolvidas pela instituição

Barreiras de comunicação e atitudinal	Intervenções
Dificuldades de relacionamento do discente com seus colegas e demais funcionários da instituição	É desenvolvido o apoio psicológico, sendo fomentada a colaboração e o trabalho em grupo nas atividades desenvolvidas. As palestras com a psicóloga e a assistente social amenizam os estereótipos e preconceitos dos discentes com seus colegas com DI.
Falta de compromisso com o curso/ Faltas sem justificativas	Diálogo com a família dos discentes para conhecer os motivos para a falta de interesse com o curso, também são desenvolvidos incentivos para os discentes que se destacam. Em casos de faltas consecutivas sem justificativa o núcleo gestor entra em contato por telefone e/ou faz visitas na residência do discente como forma de conhecer os motivos das faltas.
Dificuldades de aprendizagem nas Disciplinas	Monitoria para atendimento dos discentes que necessitam de acompanhamento.
Práticas pedagógicas	Conhecimento inicial do perfil do discente com DI ingressante e formulação de estratégias inclusivas.
Acolhimento do discente com DI	Reuniões entre núcleo gestor e discentes com DI para estabelecimento de estratégias para que os discentes se sintam acolhidos e não abandonem o curso.
Postura do discente com DI frente à vida acadêmica	Sensibilização da equipe docente acerca da necessidade de ações integradas e interdisciplinares.
Enfraquecimento dos vínculos com a escola	Realização de reuniões mensais, contando com a participação do núcleo gestor e docentes para verificar a realidade de cada turma e assim reformular práticas a serem adotadas.
Dificuldade de aquisição do laudo médico ou laudos defasados	Acompanhamento pela equipe multiprofissional da SEDUC/PI que faz o acompanhamento e encaminha o discente com uma possível deficiência para os profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) realizarem a avaliação e um possível laudo.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

Sassaki (2004) afirma que, embora tenha havido o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, isso ainda não foi suficiente para eliminar as barreiras atitudinais que dificultam, e muitas vezes impedem, seu acesso e permanência nas instituições de ensino. Neste sentido, o Gestor 2 informa que a instituição busca romper com as barreiras que dificultam a comunicação, seja por meio de um ensino que integre diferentes formas para o discente com DI aprender, seja por recursos auditivos, visuais ou palpáveis.

O participante Gestor 2 expõe que no processo de inclusão o ambiente deve ser acolhedor e acessível. Do mesmo modo, o participante Docente 1 destaca a utilização das metodologias diferenciadas como algo que reduz as barreiras atitudinais. O Docente 2 relata sua percepção sobre as barreiras de comunicação e atitudinais que ocorrem no processo de inclusão dos discentes com DI, enquanto um desafio a ser superado frente as práticas de empatia, solidariedade e respeito e destaca a TA como uma aliada a superação das barreiras de comunicação, quando usada de forma correta, pois segundo ele o uso inadequado pode ser considerado também como uma barreira.

Borges e Machado (2013) destacam que o uso incorreto desses recursos pode dificultar o processo de aprendizagem e a integração dos discentes no ambiente escolar. Ainda de acordo com o participante a TA minimizou as dificuldades de assimilação do conhecimento por parte dos discentes com DI. Diante do exposto pelo Docente 2 compreende-se que a TA nos espaços pedagógicos da EPT auxilia na superação das dificuldades de aprendizagem, autonomia e desenvolvimento do discente com DI, potencializando uma efetiva construção do conhecimento, a partir da viabilidade de estratégias que facilitem a aquisição do saber.

Segundo Mantoan (2006), para que haja uma efetiva construção do conhecimento por parte do discente com DI, é necessário adotar estratégias pedagógicas que respeitem suas singularidades, promovendo o acesso ao currículo, à aprendizagem significativa e, conseqüentemente, à cidadania e qualidade de vida. Os participantes discorrem ainda sobre a comunicação não verbal enquanto barreira de comunicação que dificulta o processo de inclusão dos discentes com DI. O Docente 3 aponta que alguns discentes com DI não conseguem fazer a interpretação das expressões faciais durante a explicação, limitando sua forma de expressar seus sentimentos e compreender as sensações expostas pelos colegas.

Ainda sobre esta perspectiva, o Gestor 1 aponta que alguns discentes com DI chegam à escola com comportamentos muito retraídos, apresentam pouca interação com os colegas e professores e baixa autoestima e que após alguns dias, com a colaboração entre núcleo gestor e docentes acerca de formas de comunicação que sejam de fácil compreensão e o acolhimento da instituição eles passam a interagir e se desenvolver.

O Docente 1 e o Docente 2 ressaltam a realização de palestras com a psicóloga e a assistente social como uma das atividades que fortalecem o respeito e a empatia na instituição e colaboram com o rompimento das barreiras atitudinais. O Gestor 2 enfatiza que a instituição considera as especificidades dos discentes com DI e busca promover eventos de forma articulada com temas relevantes para o desenvolvimento integral de seu público, como meio de eliminar as barreiras que impeçam a efetiva inclusão, a partir da construção de valores morais em seus discentes. Ainda foi colocado pelo Gestor 2 como barreiras atitudinais enfrentadas no processo de inclusão dos discentes com DI a dificuldade de aquisição do laudo médico dos discentes, o que dificulta o trabalho que contemple as necessidades do discente.

Compreende-se, portanto, que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas com vistas à promoção de uma formação que contemple todos os discentes, incluindo os aprendentes com deficiências, TEA, altas habilidades ou superdotação, bem como discentes pertencentes a grupos historicamente minorizados, como indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes, garantindo sua inserção digna no mundo do trabalho (Reis; Capellini, 2022).

No tocante à subcategoria **Vulnerabilidade socioeconômica**, são apresentadas as narrativas que apontam os principais empecilhos socioeconômicos enfrentados pelos discentes com DI e as estratégias desenvolvidas pela instituição para sua permanência. Desse modo, o Docente 2 aponta que a instituição trata com muita cautela as dificuldades socioeconômicas dos discentes de baixa renda⁵⁷, ao tempo que o Gestor 1, expõe que a instituição busca amparar os discentes com deficiência que possuem dificuldades em permanecer devido dificuldades

⁵⁷ Entende-se como estudante de baixa renda aqueles com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, conforme definido na Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil, 2012).

econômicas enfrentadas pela família. O Docente 1 valida o relato dos participantes ao considerar a instituição como “uma família, onde todo mundo se ajuda”.

Conforme o relato dos partícipes, ficou perceptível que a instituição busca e cria continuamente por condições para que o discente com DI possa se desenvolver e vencer os obstáculos sociais e econômicos. Santos, Ferreira e Santiago (2023) apontam que a EPT se constitui como acesso a melhores condições de vida e a inserção no mundo do trabalho. Com o mesmo entendimento o Docente 3 relata que as vulnerabilidades econômicas apresentadas pelos discentes não são desconsideradas pelos profissionais da instituição, todos colaboram com o discente e suas famílias para que haja a permanência do mesmo na escola.

O Gestor 2 relata que às condições socioeconômicas impactam de forma direta ou indireta no processo de permanência dos discentes com DI em seus cursos, apontando ainda que a instituição propicia estratégias que minimizem os impactos oriundos da vulnerabilidade socioeconômica vivenciada por esse público, conforme narrativa apresentada abaixo:

Nós buscamos inicialmente conversar com a família para saber se eles recebem o BPC, porque em alguns casos eles não sabem que têm direito, em caso negativo fazemos as orientações. Colaboramos também com a locomoção deles. Tem algumas localidades aqui que o transporte não passa, a rota não passa, a família não tem transporte. Então, pagamos alguém para ir buscar, disponibilizamos algum transporte da escola para ir buscar esse aluno. [...] buscamos oportunidade de emprego para eles, quando aparecem vagas, sempre comunicamos e informamos eles que têm a vaga. (Gestor 2).

A partir do relato do participante Gestor 2, nota-se que a instituição orienta as famílias dos discentes com DI sobre o direito do Benefício de Prestação Continuada (BPC), um benefício mensal custeado pelo Governo Federal para ajudar as pessoas com deficiência e de baixa renda. Também é possível perceber nos relatos que a instituição colabora com o deslocamento dos discentes até a escola.

O Docente 3 pontua que as questões de vulnerabilidade socioeconômicas afetam diretamente o rendimento dos discentes com DI e que sempre que percebe que existe um discente com carência de alimentos ou remédios se une aos outros professores do curso para ofertar alimentos, ou ajuda para a compra dos medicamentos. O Quadro 18 abaixo procura esclarecer as estratégias que minimizam a vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pelos discentes com DI

inclusos nos espaços da instituição, no âmbito do Programa Oportunidade Jovem (2025):

Quadro 18 - Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pelo Estado do Piauí

Estratégia	Objetivos
Monitoria Estudantil de Nível Médio	Incentivar a iniciação acadêmica, bem como contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria do desempenho dos discentes e egressos da rede pública estadual de ensino, atuando sob a orientação de um professor supervisor de monitoria. A monitoria remunerada conta com bolsas mensais aos discentes da 1ª série do Ensino Médio no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) durante 04 (quatro) meses e para os discentes da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e aos egressos que tenham concluído o Ensino Médio no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) durante 08 (oito) meses.
Estágio Curricular Obrigatório de Nível Médio	Concessão de assistência financeira para os discentes, visando promover a redução do índice de evasão escolar e a melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem. Os valores referentes à bolsa destinam-se ao custeio das despesas com transporte, alimentação, materiais didáticos e de prática profissional para cumprimento das atividades do estágio obrigatório curricular. São pagas 03 (três parcelas) de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), para estágio curricular obrigatório com carga horária total de até 250h/a e 06 (seis parcelas) de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), para estágio com carga horária total a partir de 251h/a.
Programa Oportunidade Jovem: Aprendizagem profissional	Iniciativa da Secretaria da Administração (Sead), que oportuniza aos jovens com idade entre 14 e 21 anos incompletos o salário de Jovem Aprendiz no valor de R\$ 720 reais. O programa possui a finalidade de promover a formação técnica e profissional de adolescentes e jovens, a partir de atividades teóricas e práticas, com jornadas de trabalho de 20 horas semanais, sendo divididas em quatro horas diárias de atividades teóricas e práticas.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados SEDUC-SEAD Piauí, mai. 2025.

A respeito da monitoria remunerada os participantes apontaram que é um incentivo para que os discentes com DI permaneçam na instituição e se esforcem para conseguirem bons resultados. O Docente 2 aponta que os discentes selecionados são aqueles que possuem melhores rendimentos acadêmicos, o que faz com que eles se esforcem. Também foi evidenciado na fala do Docente 1 que a bolsa ofertada pela monitoria conseguiu “salvar” alguns discentes que pensavam em se evadir do processo educativo em busca de um emprego.

Peixoto et al. (2023) identificaram que fatores como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e o tempo excessivo de deslocamento até a instituição de ensino são elementos centrais que contribuem para a evasão em cursos da Educação Profissional, especialmente entre discentes em situação de vulnerabilidade social.

O docente 1 valida o relato dos participantes ao considerar que os monitores “adquirem senso de responsabilidade e pertencimento por intermédio da monitoria”. O Gestor 2 apontou que os discentes com DI podem se inscrever ou caso não

possuam interesse em participar, também são beneficiados, uma vez que os monitores montam recursos e auxiliam no processo de inclusão dos discentes com DI que necessitam de adaptações e acompanhamento individualizado.

As colocações feitas pelos participantes harmonizam-se com a concepção de que as políticas de assistência estudantil no âmbito da EPT perpassam a melhoria das condições de permanência dos discentes que apresentam dificuldades com alimentação, moradia, transporte e desenvolvem uma formação voltada para o princípio da formação integral, articulando os conhecimentos da educação profissional ao Ensino Médio, conforme orienta o Decreto 5.154/2004, indo em direção ao que aponta Ramos (2017) sobre as origens da EPT que visava amparar os órfãos e os desvalidos da sorte, numa tentativa de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias.

Os participantes Gestor 2 e Docente 3 expuseram seus posicionamentos a respeito do estágio remunerado como uma oportunidade dos discentes colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, vindo a melhorar as expectativas em adentrar ao mundo do trabalho dos discentes com DI que demonstrem interesse em participar do estágio.

Peixoto et al. (2023) ressaltam que a oferta de estágios remunerados contribui significativamente para a permanência dos discentes na Educação Profissional, ao aliviar a pressão econômica que os leva a abandonar os estudos em busca de emprego formal, além de proporcionar experiências práticas que fortalecem sua formação e empregabilidade. O participante Gestor 1 pontua que o estágio remunerado é uma fonte de renda que auxilia na permanência dos discentes com DI na instituição.

Nessa perspectiva, o Docente 1 corrobora afirmando que o estágio é um incentivo para a inclusão dos discentes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica e que é um método eficaz de garantir a permanência dos discentes com DI na instituição. Segundo o Docente 1 a monitoria e o estágio obtiveram bons resultados no que se refere a inclusão dos discentes com DI, quer seja pelos aspectos acadêmicos, quanto aos aspectos sociais, com viés para o mundo do trabalho, por oportunizar o compromisso ao discente, ao tempo que oportuniza experiência profissional.

É pertinente ressaltar que o discente com DI conseguir tornar-se Microempreendedor Individual (MEI) revela o cuidado e a responsabilidade que a

instituição possui na formação humana integral desse público, fomentando a melhoria da qualidade de vida dos discentes com DI com suas famílias, a partir do alcance da estabilidade financeira, logrando êxito aos espaços de formação da EPT.

Face ao exposto, é possível compreender que a instituição vem promovendo a aprendizagem participativa do discente com DI disponibilizadas pelos programas de assistência estudantil ofertados pela Rede Estadual de Educação. A partir dos relatos apresentados, percebe-se que no decorrer dos anos de 2021-2025, a instituição esteve comprometida com projetos de pesquisa e de extensão articulados ao ensino enquanto caminho para a inclusão dos discentes com deficiência.

De acordo com Sarturi e Santos (2024) debater educação especial na Educação Profissional é uma forma de ampliar as discussões sobre o direito à igualdade, bem como uma valorização da diversidade num âmbito de abrangência social. A instituição possui como perspectiva a formação integral inclusiva do discente com DI, oportunizada a partir da relação dos conteúdos das disciplinas ao mundo produtivo, garantindo a equidade e a aprendizagem participativa, a partir de um ensino pautado na contextualização e na formação de significados na vida acadêmica desse público.

Os dados evidenciam que a inclusão dos discentes com DI depende de fatores que vão além da sala de aula. O acolhimento, a parceria entre família e escola, e a aprendizagem participativa foram apontados como elementos essenciais para o envolvimento dos discentes. No entanto, ainda persistem barreiras de comunicação, atitudes excludentes e desafios ligados à vulnerabilidade socioeconômica, que dificultam o processo inclusivo. Assim, destaca-se atuação da instituição enquanto entidade comprometida com as dimensões pedagógicas, sociais e afetivas da inclusão desse público.

4.5 CATEGORIA 5: ÊXITO DOS DISCENTES

A quinta categoria a ser contemplada nesta discussão relaciona-se aos processos que contemplam o êxito dos discentes de acordo com os achados da pesquisa. Por meio das respostas obtidas, definiu-se as subcategorias: Formação humana integral, Inserção no mundo do trabalho, Parceria com egressos, Valores de pertencimento. Esta categoria está relacionada ao objetivo específico que buscou destacar as atividades e estratégias de êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com DI nos espaços da instituição, conforme apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 – Descrição da Categoria Êxito dos Discentes

CATEGORIA 5: ÊXITO DOS DISCENTES		
Subcategorias	Narrativas dos participantes	Autores
Formação humana integral	A inclusão anda lado a lado com a formação humana integral. [...] é preciso oferecer condições para que os estudantes com deficiência se formem nas dimensões escolares e profissionais (Gestor 2). Praticamos a formação humana integral aqui valendo-se das ações que desenvolvemos, não é algo simples, mais buscamos fazer, temos a noção de que precisamos não só incluir é uma relação que se associa também a formar o ser humano como um todo (Docente 1). Busco preparar meus alunos com deficiência intelectual e os demais a partir do ensino dos valores básicos para que progridam socialmente e também com eles mesmos, não é só formar para o exercício de uma profissão e para terminarem o Ensino Médio, vai além, muito além (Docente 2). Minha preocupação é quando eles saírem daqui, quando concluírem o Ensino Médio, tento ensiná-los a se comportar socialmente, a respeitar a si mesmo e aos demais, para que sejam seres íntegros no meio social, por isso minha didática é sempre relacionar os conteúdos com as vivências, para ir os preparando (Docente 3).	Brasil, (1988) Ciavatta (2005) Freire (2019) Freire (2020) Frigotto (2007) Orrú (2017) Kuenzer (2000)

Inserção no mundo do trabalho	[...] a formação que desenvolvemos aqui prepara, a meu ver, para o mundo do trabalho, porque nós oferecemos estágio para que percebam como será no campo de atuação deles. Fazemos essa relação e também buscamos mostrar as potencialidades e dificuldades do mercado de trabalho para todos eles, com e sem deficiência (Gestor 2). Preparo eles para que quando se inserirem no mundo do trabalho tenham as competências éticas e emocionais que sabemos que nos é exigido no trabalho, por possuírem a deficiência intelectual sinto eles apreensivos. Nós temos esse papel de tranquilizar, de mostrar como será e isso é oportunizado nos estágios e também nas aulas práticas (Docente 1). O mundo do trabalho não é fácil. Formar para o trabalho também não, mas é algo que busco diariamente nas minhas práticas, sempre fazendo relação entre a teoria e a prática, para não ficar só falando, é necessário praticar, e o mundo do trabalho espera isso, profissionais cada vez mais capacitados de forma cognitiva, como também de forma técnica e emocional, mediante atividades de trabalho em grupo, formação com empatia (Docente 2). A formação para o mundo do trabalho é algo que fazemos aqui, na preparação do aluno com deficiência para as habilidades e competências do dia a dia e também aquelas do trabalho a partir do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Nessa integração, fazemos a associação com o mundo do trabalho, mas sem esquecer que estamos formando pessoas que devem ser capazes de questionar e a partir daí mudar sua própria realidade a partir do trabalho, as aulas práticas oportunizam essa preparação e também a associação do que é ensinado com o que eles encontrarão lá nos campos de trabalho (Docente 3).	Azevedo, Fernandes e Rossi (2021) Brasil, (2013) Brasil, (1996) Saviani (2007)
Parceria com egressos	[...] buscamos manter a parceria com os egressos na instituição por meio dos casos que obtiveram êxito, para que eles mostrem as pessoas e aos alunos que eles conseguiram. É um estímulo para eles verem que eles também podem e é até uma forma de mostrar o que desenvolvemos aqui na nossa escola para a comunidade (Gestor 1). Quando eles estão aqui acompanhamos o desenvolvimento, mas quando concluem o curso perdemos esse vínculo. Não sabemos se todos eles conseguiram progredir, chegar ao mercado de trabalho, se continuaram a estudar (Gestor 2).	Ciavatta (2005) Fernandes (2023)

	Queria conhecer mais de perto o que estão fazendo, se conseguiram progredir. [...] sei de alguns, porque encontro na rua e eles relatam que estão estudando, outros trabalhando, sinto falta desse retorno, porque são nossos frutos, é até uma forma de sabermos se o que estamos ensinando tá surtindo efeito (Docente 1). [...] um dia nas nossas reuniões alguém questionou justamente sobre isso, preparamos eles para o mercado de trabalho, mas não sabemos se eles conseguiram. Falta conhecermos o êxito nessa dimensão, até para manter esse vínculo e eles serem nossos parceiros e amigos da escola, mostrando que são fruto de nossas mãos, que foram formados aqui conosco (Docente 2). Depois que eles saem daqui não tenho mais notícia, alguns sei o que estão fazendo porque conheço os pais, mas aqueles que não conheço a família, fico sem notícias. Era importante para a gente conhecer se eles conseguiram, porque capazes eu sei que são (Docente 3).	
Valores de pertencimento	[...] oportunizamos que eles se sintam parte, tudo o que fazemos aqui de melhorias é por eles e passamos isso para eles, para que percebam que são importantes, o AEE foi uma dessas conquistas para eles (Gestor 2). [...] a inclusão gera valores de pertencimento a partir do momento em que todos nós passamos a conhecer suas peculiaridades e buscamos respeitar isso, [...] o trabalho em equipe reforça as práticas de pertencimento, é importante incluir com colaboração e responsabilidade compartilhada, temos conseguido na maioria das vezes (Docente 1). Para conseguir a permanência deles primeiramente eles têm que se enxergar como parte do todo, digo sempre em sala que cada um de nós é uma fatia do bolo e que cuidando uns dos outros, tendo respeito, responsabilidade e agindo com colaboração conseguiremos (Docente 2). Nossa formação aqui tem vertentes técnicas, então busco fazer a associação do contexto de inserção no mundo do trabalho aos valores de pertencimento, porque aqui eles precisam perceber que pertencem a um espaço menor que forma um espaço maior, somos parte do mundo e não devemos estar alheio a ele. Formo eles em um clima de confiança entre mim e eles e entre eles e seus colegas, [...] isso contribui para o crescimento dele e também do grupo, isso promove a inclusão e aumenta a satisfação em fazer parte da escola e futuramente do seu espaço de trabalho (Docente 3).	Freire (2020) Mantoan (2015) Moura (2014)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As instituições da EPT, que possuem em sua essência a promoção de uma formação inclusiva, com vertentes para além do mercado de trabalho. Segundo

Freire (2020), a educação como prática da liberdade se contrapõe à educação bancária e opressora, ao rejeitar a visão do ser humano como alguém isolado e descontextualizado da realidade. Para o autor, é necessário que a educação promova a criticidade, permitindo ao educando não apenas adaptar-se ao mundo, mas compreendê-lo e transformá-lo de forma consciente. A partir dos relatos dos entrevistados é possível compreender como a instituição está atuando para colocar em prática essas ações.

Nessa direção, pode-se afirmar que os espaços de formação humana integral devem acolher a todos seus discentes em sua diversidade cultural, por meio de mecanismos de construção e de conquista voltados a gestão escolar democrática, como meio de proteger e os amparar contra qualquer tipo de ameaça ou preconceito, independentemente de cor, sexo, gênero ou etnia, em um movimento que deve estar ancorado em uma proposta de formação integral que vise um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o desenvolvimento do indivíduo nas suas múltiplas dimensões, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, condizente com o exposto por Ciavatta, (2005).

Ao transcrever as falas dos participantes em relação ao êxito dos discentes com DI, definiu-se a **formação humana integral** como a primeira subcategoria, acentuando a fala do Docente 3 ao expor que a formação desenvolvida na instituição busca o exercício da cidadania dos discentes com deficiência, para que consigam as competências técnicas, assim como as habilidades para viverem bem em sociedade. A relevância da EPT ocorrer de forma planejada é abordada por Kuenzer (2000) ao destacar que a educação profissional deve ser desenvolvida de forma sistemática, fundamentando-se em uma base sólida de formação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica.

Ainda sobre este aspecto, o Docente 2 expõe que a formação humana integral dos discentes com DI é oportunizada a partir de um currículo inclusivo que incorpora a empatia, a solidariedade e o autocontrole, que visa à inserção desses discentes no meio social e no mundo do trabalho. Orrú (2017) argumenta que é necessário repensar as estruturas escolares, os currículos e as formas de avaliação para que se tornem mais acolhedores à pluralidade dos sujeitos. Além disso, a educação deve ser promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, objetivando assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o

exercer da cidadania e adquirir as competências necessárias para o mercado de trabalho (Brasil, 1988).

O Docente 3 apontou que a instituição objetiva que as relações sociais dos egressos se tornem um mecanismo de promoção da democracia e a cidadania, sem distinção, em um processo formativo que leva em consideração as vivências dos discentes com DI, em um movimento não linear e dinâmico. Essa constatação parte da compreensão de Frigotto (2007), que compreende a realidade enquanto movimento e subentende que a consciência, a teoria e a linguagem são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, econômica, política, cultural e social.

Os dados indicam que a diversidade cultural está presente diariamente nos espaços e na cultura escolar e acentuam a necessidade do debate proposto como forma de reflexão crítica sobre o papel das instituições de formação frente à diversidade presente nas relações que tecem a conjuntura da formação humana integral. Neste sentido, o Gestor 2 expõe que na instituição prezam pela formação nas amplas dimensões do ser humano, tendo como base um trabalho humanitário, como é possível perceber na narrativa a seguir:

Os professores gostam bastante de fazer projetos humanitários. [...] mostramos as raças diferenciadas, a sexualidade, a questão do preconceito, campanhas com transgêneros, já fizemos aqui, chamando palestras e tudo, para mostrar justamente para os alunos o lado bom da vida. [...] a gente dá abertura para conversar, para chamar, estou com problema, para eles saberem que aqui não é só um local que eles vêm para aprender só o que está nos livros, mas sim também para aprender a conviver em comunidade, aprender que eles não são sozinhos, aprender que eles sempre têm alguém do lado deles (Gestor 2).

Nesse raciocínio, portanto, nota-se que é imprescindível à articulação teoria e prática no processo de formação, bem como nos fazeres dos membros que compõe os espaços de formação humana. Por esse motivo a necessidade de oportunizar o protagonismo do discente atrelado a sua aprendizagem significativa por meio do currículo e do respeito ao diverso. De acordo com Freire (2019, p.59), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O Docente 2 pontuou a necessidade da reflexão acerca da diversidade ao agirem cognoscivamente, sem fazer uso de espontaneísmos ao analisar as atividades realizadas, não sendo, portanto, uma atitude mecânica e inconsciente, sendo necessário que os profissionais que trabalham com a inclusão tenham a

capacidade de avaliar de forma crítica suas práticas e posturas, bem como as políticas educacionais vigentes.

Com uma finalidade cultural, a instituição busca preparar os indivíduos para compreenderem a sociedade e as dinâmicas que moldam suas realidades. Sob uma perspectiva política e social, objetiva formar cidadãos capazes de participar ativamente e criticamente na vida política e comunitária. No âmbito do trabalho, os profissionais orientam os discentes a compreenderem o papel do trabalho em sua trajetória e no desenvolvimento social e com a finalidade humanística. A escola prioriza a formação integral dos discentes com DI ao considerar os aspectos éticos, emocionais, sociais e intelectuais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

De acordo com Ciavatta (2005), é necessário que a escola, ao construir seus projetos pedagógicos, compreenda seu passado e posicione-se enquanto um lugar de memórias e resgate de identidades, articulando a realidade presente e o seu passado de lutas e conquistas representado em imagens e documentos, que podem contribuir para a formação de seus discentes.

Quanto à subcategoria **Inserção no mundo do trabalho**, os participantes discorrem sobre o processo de formação que a instituição promove para inserção dos discentes com DI no mundo do trabalho. O Docente 3 pontua que a instituição tem preparado os discentes com DI para adentrarem ao mundo do trabalho a partir do desenvolvimento das competências interpessoais. Do mesmo modo, o Gestor 1 expõe que o preparo dos discentes com DI para o mundo do trabalho ocorre a partir do desenvolvimento das habilidades sociais, tendo como objetivo principal o trabalho em equipe e a resolução de problemas, que são cada vez mais exigidas pelos empregadores, estando relacionada à visão da escola:

Na nossa visão de futuro, seremos uma escola acolhedora e formadora de profissionais atuantes no campo agrícola e administrativo, dando maior apoio e conforto às famílias da zona rural, dentro da agricultura de subsistência e do agronegócio, bem como saberem empreender com o senso administrativo, para que os filhos do campo não sofram migrando para os grandes centros urbanos e possam tirar do meio onde vivem o melhor para o seu sustento e sobrevivência da sua família, dentro das práticas saudáveis de aproveitamento de produtos de origem animal e vegetal (Projeto Político Pedagógico, 2025. p. 6).

O trabalho é intrínseco a educação se relacionam e são dependentes em uma relação humana entre quem ensina e quem aprende, em um movimento dinâmico de

inserção nos espaços Saviani, (2007). Nessa direção, a busca por uma colocação no mundo do trabalho e a continuidade nos estudos em nível superior é um dos princípios norteadores da EPT. O Docente 2 sinaliza que as atividades desenvolvidas na sala de aula e também fora dela são incentivadoras e objetivam a continuidade dos estudos dos discentes com DI após a conclusão dos cursos, muito embora sinta que a instituição possui uma lacuna no acompanhamento dos egressos.

Nesta concepção, o Docente 3 expõe que o estágio é um requisito primordial para a inserção do discente com DI no mundo do trabalho, visto que nesse período o discente adquiriu experiência prática, passando a perceber que o mundo do trabalho exige adaptação do trabalhador, que precisa se reinventar e alinhar suas práticas continuamente. Além disso, o Gestor 1 ressalta que conhece alguns egressos com DI que estão empregados, tanto em organizações privadas, quanto em organizações públicas, bem como são autônomos e atribui tal feito ao processo de ensino inclusivo ofertado nos espaços pedagógicos da instituição, acentuando que as ações são feitas tendo como base o planejamento e reflexão dos docentes. Neste viés, é pertinente refletir em Freire (2019), que para ensinar há que se ter uma atitude crítica.

O Docente 1 ressalta que visando à formação para a inserção no mundo do trabalho não se pode desconsiderar a ciência e a cultura, temas que o participante considera essenciais para a formação do indivíduo no âmbito da EPT. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ressaltam que conhecimentos precisam ser apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, e, nesse sentido, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana (Brasil, 2013).

O Docente 2 pontua que o curso de Agropecuária ofertado na instituição colabora para a inserção dos discentes com DI no mundo do trabalho a partir das vivências dos discentes, uma vez que a escola está situada na zona rural e a maioria do público com DI são da comunidade e atuam nesse ramo com suas famílias. Ainda de acordo com o participante, a escola “aproveita” os conhecimentos que os discentes possuem nas exposições, nas feiras, nas monitorias, nas visitas técnicas e em outras atividades desenvolvidas.

Essa compreensão caminha ao encontro do que preconiza da Lei nº 9.394 de 1996, que dispõe sobre o reconhecimento da diversidade no campo educacional e

destaca em seu bojo os princípios norteadores do ensino, tais como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino e a valorização da experiência vivida fora da escola formal, haja vista que o processo de formação para a diversidade requer uma educação construída na relação entre diferentes sujeitos que se unem com diferentes contextos sociais, culturais e étnicos.

Nota-se que os profissionais da instituição compreendem a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho como um processo que passa pelos espaços da EPT. Esse processo considera o atendimento às aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de habilidades, bem como a vivência da existência humana em contato com a realidade.

Nessa perspectiva, Azevedo, Fernandes e Rossi (2021) ressaltam a importância da formação profissional para pessoas com deficiência, destacando que, ao serem incluídas no ambiente laboral, essas pessoas passam a perceber valor em suas contribuições, sentem-se parte do processo produtivo e demonstram aspirações de crescimento e desenvolvimento profissional.

Neste estudo, a inserção no mundo do trabalho é compreendida como um processo que demanda ações articuladas entre a formação escolar, o acompanhamento pedagógico e a articulação com o setor produtivo. Destacam-se, nesse contexto, a importância de práticas pedagógicas inclusivas, de adaptações curriculares quando necessárias, do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da orientação profissional ao longo do percurso formativo.

Ainda constituindo esta categoria, tem-se a subcategoria **Parceria com egressos**. No tocante a esta subcategoria, os entrevistados externam a parceria dos discentes com DI egressos da instituição nos eventos desenvolvidos pela escola, conforme exposto no Quadro 20.

Quadro 20 – Descrição da parceria da instituição com os discentes com DI egressos

Parceria com os discentes com DI egressos	Ações
Depoimentos dos egressos sobre o acolhimento ofertado na instituição	Palestras e rodas de conversa.
Boa relação Escola X Comunidade Escolar	Aproximação das famílias ao percurso escolar dos discentes, por meio de reuniões escolares bimestrais.
Formação para o mundo do trabalho	Relatos de experiência sobre a inserção do discente no mundo produtivo, oportunizado por meio dos estágios e da elaboração de PPC que estejam em consonância com as produções e vivências da região.
Divulgação dos cursos ofertados pela instituição e oportunidades de adentrar ao mundo do trabalho	Egressos apresentam seus meios de produção e subsistência garantidos a partir do ensino ofertado na instituição para a comunidade escolar nos eventos desenvolvidos.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

Algumas respostas dos participantes revelam a importância da parceria que a instituição mantém com os discentes com DI. Por exemplo, o Docente 2 afirma que "sempre que solicitados eles comparecem a escola para apresentarem seus depoimentos acerca da formação que foi ofertada para eles, demonstrando como conseguiram se inserir no mundo do trabalho". Fernandes (2023) ressalta que o acompanhamento de egressos permite que as instituições de EPT compreendam melhor as trajetórias profissionais de seus ex-alunos, identifiquem lacunas na formação e ajustem seus currículos para atender às exigências do mercado de trabalho.

Essa ação facilita a apresentação dos trabalhos desenvolvidos na instituição e proporciona a reflexão sobre os fazeres, oportunizando para a instituição a melhoria dos seus cursos e práticas de inclusão desenvolvidas em seus espaços por meio do resgate na memória. O Gestor 2 aponta que "os egressos apresentam sua trajetória durante os eventos para expor para a comunidade a obtenção de êxito". Desta maneira, Ciavatta (2005) destaca que as experiências advindas nas relações interpessoais se constituem como lugares de memórias, que criam uma identidade individual, específica a cada pessoa, contribuindo também para a construção da memória coletiva.

Percebe-se pelos depoimentos a importância da formação humana integral do discente com DI ser desenvolvida em um ambiente de ensino que seja percebido enquanto um lugar de memória e pertencimento, como forma de agregar as memórias dos discentes em um processo de articulação entre as memórias individuais e coletivas. De acordo com o Docente 3 os relatos dos egressos apontam as atividades desenvolvidas em narrativas que permitem o conhecimento do trabalho desenvolvido pela instituição, demonstrando a presteza que as ações inclusivas ocorrem.

Conforme narrativas dos participantes percebe-se que os profissionais da instituição atuam em favor da consolidação de eventos que acentuem o trabalho inclusivo e com viés para a inserção dos discentes no mundo do trabalho. No campo do êxito do discente com DI faz-se necessária a compreensão do acesso e permanência enquanto uma relação imbricada que favorece de forma direta os processos pedagógicos e oportuniza o êxito do discente por meio de uma formação participativa, que contemple a continuação da vida acadêmica ou para o mundo do trabalho.

Completando a subcategoria anterior, tem-se a subcategoria **valores de pertencimento**, os participantes discorrem sobre a necessidade dos discentes com DI se sentirem parte do processo, como forma de garantir a inclusão plena desse público, bem como propiciar o êxito acadêmico e profissional. Este aspecto foi mencionado pelo Docente 2 que expõe que alguns discentes com DI sentem confiança para relatar episódios de suas vivências com os docentes ou outros funcionários da instituição, porque encontram amparo e escuta ativa, o que na maioria das vezes não possuem em casa. Para Freire (2020), escutar implica uma disposição contínua do sujeito que ouve em se abrir para a palavra do outro, especialmente do educando, acolhendo sua visão de mundo.

Na mesma direção, o Gestor 2 expõe que o ensino ministrado na instituição leva em conta os valores e os sentimentos e que por esse motivo os discentes com DI egressos sentem na instituição um local de pertencimento. Moura (2014) corrobora o exposto pelo participante ao reconhecer que a escola deve ser compreendida como um espaço de memória e resgate das identidades, ultrapassando o papel de mera instituição para atuar na construção social e cultural dos sujeitos.

A discussão sobre os resultados dessa pesquisa aponta que as práticas pedagógicas são ancoradas nas adequações necessárias a fim de que o discente com DI se sinta acolhido, em que a escola se ajusta às suas necessidades, a partir de ações contextualizadas e providas de significados, oferecendo a reflexão do discente, indo ao encontro das práticas pedagógicas valorizadas por Vigotski.

Também constatou-se que as práticas de acolhimento dos discentes com DI são desenvolvidas a partir do trabalho em equipe e ajuda mútua, o que fica clarificado na fala do Docente 1 que aponta ser necessário o trabalho coletivo de todos que compõe a instituição, para que os discentes com deficiência se sintam acolhidos e respeitados.

Mantoan (2015, p. 37) afirma que “[...] a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos”. No caso da instituição pesquisada, percebe-se, a partir dos relatos dos participantes, o papel relevante da instituição no processo de formação e inclusão desenvolvido com os discentes com DI.

5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo apresentar uma descrição detalhada do PTT, que foi desenvolvido tendo como base os achados da pesquisa. Os produtos educacionais são uma exigência dos Programas de Pós-graduação profissionais (mestrado e doutorado) e são entendidos pela Área de Ensino da Capes como:

O resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2013, p. 16).

Compreende-se que os mestrados profissionais na área de ensino devem gerar contribuições que abranjam as mais diversas áreas do conhecimento por meio do desenvolvimento de ideias materializadas em seus produtos. Nessa direção Chisté aponta que eles:

[...] necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais em sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino [...] (Chisté, 2018, p. 331)

Como parte integrante do Trabalho de Conclusão do Curso e buscando materializar os resultados obtidos ao final desta pesquisa, foi elaborado o produto derivado como parte integrante da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado PROFEPT do IFPI, mais especificamente no Campus Parnaíba. A autora responsável pela elaboração do Manual intitulado EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual, foi Francília Sousa Meneses, sob a orientação da Professora Doutora Jalva Lília Rabelo de Sousa. Considerando a classificação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos definida pela Área de Ensino da CAPES, faz parte da categoria denominada de Material Textual, do tipo Material didático/instrucional, tendo em vista que se trata de um material textual que aborda os processos inclusivos dos discentes inseridos nos espaços da EPT.

A pesquisa e a elaboração do PTT são fundamentadas na perspectiva de que a inclusão deve abranger todas as pessoas, refletindo na proposta do produto, alinhada à realidade encontrada no *lócus* da pesquisa que considera a Educação

Inclusiva como um conceito que engloba todos os discentes, a partir de ações que valorizam a diversidade e o acolhimento. Nessa abordagem, os resultados da pesquisa foram apresentados e utilizados como fundamento para a elaboração do PTT junto aos gestores e docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão, que possuem/possuíram discentes com DI matriculados.

A elaboração do PTT foi realizada em três etapas, a saber: Produção, Aplicação, Avaliação e Validação. A contribuição dos participantes foi fundamental para adentrarmos no contexto de inclusão dos discentes com DI e refletirmos sobre a necessidade de elaborar este Manual, que contempla estratégias inclusivas que foram formalizadas a partir das necessidades docentes obtidas nas entrevistas. As entrevistas proporcionaram uma imersão na realidade da inclusão, permitindo a compreensão dos desafios e das necessidades enfrentadas por esses partícipes. O Quadro 21 aponta os objetivos e as etapas desenvolvidas:

Quadro 21 - Quadro sinótico relacionando objetivo, construção, aplicação, validação e avaliadores

Objetivo	Construção	Aplicação	Validação	Avaliadores
Orientar os docentes sobre as práticas de acolhimento	Por meio das demandas dos participantes	Nas instituições escolares	Banca de defesa	Núcleo gestor e docentes participantes da pesquisa
Contribuir com o processo de inclusão dos discentes com DI	Tendo como base as demandas dos participantes	Nas instituições escolares	Banca de defesa	Núcleo gestor e docentes participantes da pesquisa
Apresentar estratégias de inclusão a serem utilizadas com os discentes com DI	A partir das demandas dos participantes	Nas instituições escolares	Banca de defesa	Núcleo gestor e docentes participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As análises dos dados recolhidos durante a pesquisa aplicada aos sujeitos incidem diretamente sobre a construção do PTT. Na fase de produção, inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as etapas de elaboração do produto EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual. Em seguida, de posse das informações obtidas durante a pesquisa e finalização da Dissertação, partiu-se para a organização do material e estruturação das seções, sendo organizado em 04

(quatro) tópicos com suas respectivas finalidades, conforme descrevemos a seguir (Tabela 1):

Tabela 1 – Organização do Manual

TÓPICOS	FINALIDADE
Conceitos preliminares para compreender a inclusão de pessoas com deficiência	Apresentar os conceitos, a partir do fornecimento de uma base teórica e contextual clara, garantindo que os leitores compreendam os termos, os princípios e o contexto legal e social que sustentam a inclusão da PCD.
Educação Inclusiva na EPT: acessibilidade curricular	Orientar instituições, docentes e gestores sobre como adaptar e flexibilizar o currículo para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de discentes com deficiência.
Acolhimento e permanência de discentes com DI	Apontar ações práticas e institucionais que garantam não apenas o acesso, mas sobretudo a trajetória bem-sucedida dos discentes com DI em seus processos formativos.
Estratégias para eliminar barreiras para o acesso a inclusão	Apresentar considerações sobre estratégias que ajudem a eliminar barreiras, com o intuito de fornecer reflexões para a comunidade escolar e institucional sobre ações práticas e estruturais que garantam a plena participação de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida educacional, desde o ingresso até a conclusão do curso.

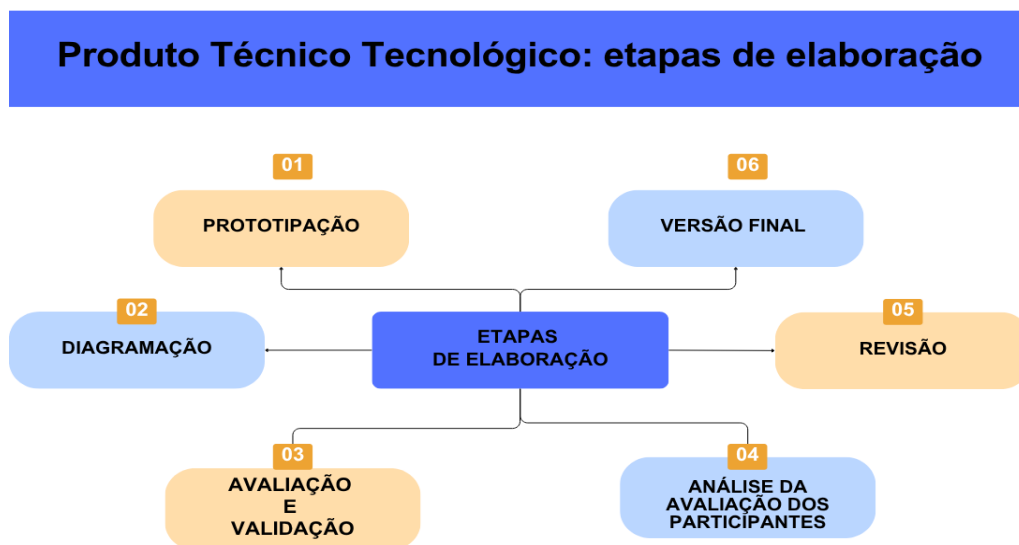
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ao observar a tabela 1, é possível compreender que os tópicos abordados no PTT, bem como suas finalidades, são condizentes aos objetivos propostos para a investigação e estão alinhados aos achados da pesquisa. No que se refere ao critério de Aderência, o Manual relaciona-se com a pesquisa, visto que foi produzido valendo-se dos resultados obtidos. Do mesmo modo, relaciona-se com a área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, bem como com a linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e Macroprojeto 5 Organização do currículo integrado na EPT, ao configurar-se como um produto que versa sobre as formas de organização curricular de uma instituição promotora de EPT.

No que tange aos impactos do produto, espera-se que este sirva de fonte de conhecimentos para as instituições de EPT e demais pessoas que convivem com sujeitos diagnosticados com DI, contribuindo com os processos de acolhimento desse público em seus espaços. Quanto à Aplicabilidade, entende-se que o produto poderá ser aplicado no âmbito da instituição pesquisada, no entanto, servirá de parâmetro para estudos acerca da acessibilidade curricular em outras instituições educacionais que prezem pela diversidade, promovendo a formação humana integral

por meio da EPT. O PTT foi construído a partir da realidade na qual a pesquisa se desenvolveu, e foi constituído de 06 (seis) etapas, às quais se encontram representadas na Figura 18 que segue.

Figura 18 - Etapas de desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ao observar a figura 18, é possível inferir que as etapas ocorreram de forma simultânea, haja vista que a etapa atual não desconsiderava as etapas anteriores, sendo uma dependente da outra, para que de fato pudesse se concretizar o PTT. Dentro desta perspectiva, o PTT desta pesquisa foi construído tendo como base uma proposta teórico-metodológica, cuja base foram elementos discutidos e produzidos durante a coleta de dados realizada junto aos profissionais da escola participantes da pesquisa.

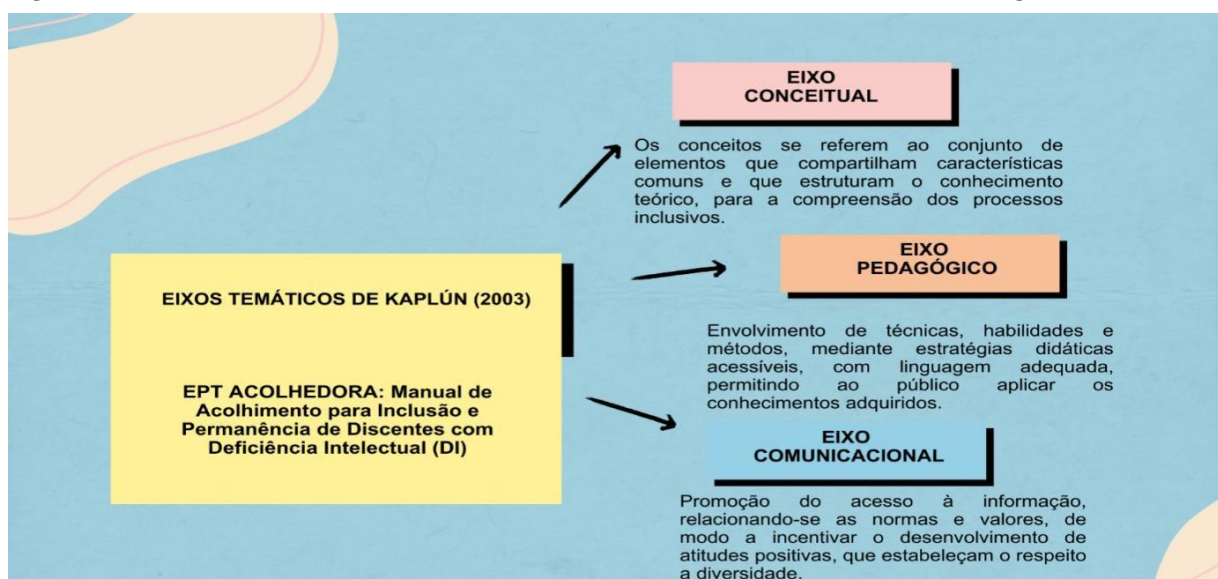
A construção do PTT, teve como ponto de partida as demandas/lacunas resultantes da investigação. Comporta afirmar que o PTT possui abrangência local, com médio teor inovativo, médio impacto, não devendo ser considerado como uma receita pronta para uso, visto que sua finalidade se enquadra como reflexão a partir de uma proposta de trabalho que busca reverter a fragilidade das práticas de inclusão dos discentes com DI, a partir de processos de construção da formação crítica do discente com DI incluso no âmbito da EPT, visando assim, favorecer o debate e a reflexão acerca do processo de inclusão e formação desse público.

Nessa direção, a construção do PTT levou em consideração três eixos temáticos que foram fundamentais para sua construção, sendo necessário para o

planejamento, o desenvolvimento e a aplicação do material de forma contextualizada e dialógica, que de acordo com Kaplún (2003) são eles: eixo conceitual, pedagógico e comunicacional. Para o autor o eixo conceitual deve abarcar os conceitos de uma temática, relacionando-se com os debates que são suscitados por meio desses conceitos.

No que concerne às fontes dessas idéias, Kaplún (2003) afirma ser necessário conhecer os contextos pedagógicos e os discentes ao quais o material se projeta, como forma de conhecer suas preferências para assim conhecer quais lacunas o material poderia preencher e ser útil nos fazeres cotidianos. O eixo comunicacional se refere à forma como será apresentado o material para a sociedade. De acordo com Kaplún (2003), o eixo comunicacional propõe um modo concreto de relação com quem deve ser destinado, devendo ser envolvido pela criatividade, apresentando uma assertiva pedagógica e conceitual. Os eixos se relacionaram à construção do PTT, conforme exposto na Figura 19:

Figura 19 – Eixos temáticos desenvolvidos no Produto Técnico Tecnológico



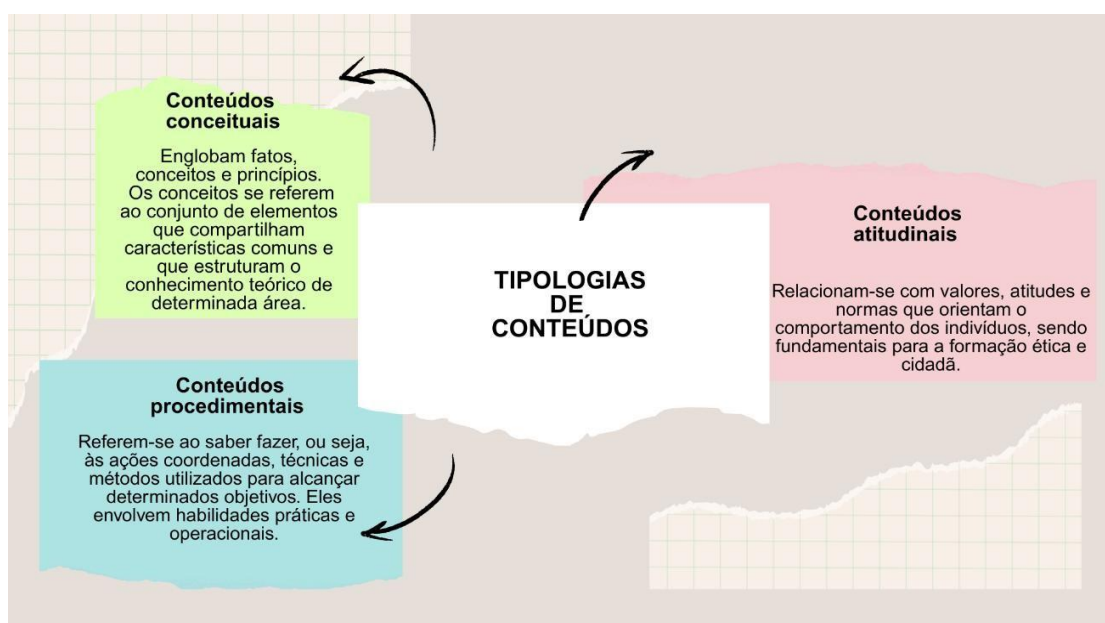
Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Gabriel Kaplún (2003).

Nessa perspectiva, o PTT não pode ser encarado apenas como um objeto que apresentará informações de forma despretensiosa sobre uma temática, mas que necessariamente deve gerar mudanças e enriquecimento em algum sentido, seja ele teórico, atitudinal, procedimental, perceptivo, afetivo, no ambiente para o qual foi projetado, possuindo como finalidade o aperfeiçoamento de práticas inclusivas nos espaços da Educação Profissional (Kaplún, 2003).

De forma complementar a essa perspectiva, Zabala (1998) dialoga com a tipologia de conteúdos de aprendizagem apresentada e classifica os saberes escolares em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Pode-se dizer que os conteúdos factuais e conceituais se articulam ao eixo conceitual, uma vez que dizem respeito às ideias que estruturam o conhecimento. Nessa direção, o eixo pedagógico se vincula aos conteúdos procedimentais, por levar em consideração os caminhos que os sujeitos percorrem na construção ativa do saber. O eixo comunicacional relaciona-se aos conteúdos atitudinais, por envolver posturas e valores que emergem no processo educativo.

Nessa direção, Zabala (1998) contribui com uma reflexão sobre as tipologias de conteúdos no processo educativo. Ele destaca que o sistema de ensino deve considerar diferentes dimensões do saber, formulando questões como: "O que se deve saber?", "O que se deve saber fazer?" e "Como se deve ser?". Tendo como base essa perspectiva, o produto educacional proposto terá como direção essas referências, sendo estruturado em três eixos. Esses questionamentos apontam para uma abordagem integrada dos conteúdos de aprendizagem, que são classificados em três categorias principais, expostas na Figura 20:

Figura 20 – Tipologias de conteúdo utilizadas na construção do Produto Técnico Tecnológico



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Antoni Zabala (1998).

Tendo como referência a concepção exposta, o produto foi desenvolvido com o objetivo de transmitir conhecimento a partir do desenvolvimento de atitudes

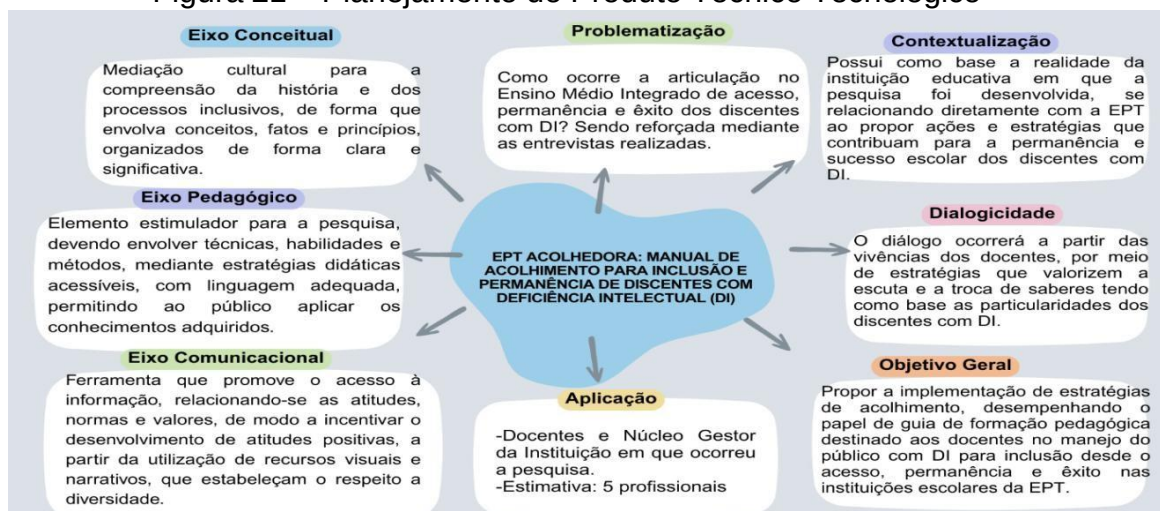
positivas, orientando as ações necessárias no processo de inclusão dos discentes com deficiência. As perspectivas do PTT apontam para sua consolidação como um recurso formativo e orientador de práticas inclusivas, com possibilidades de impacto na promoção do acesso, da permanência e do êxito de discentes com DI inclusos nos espaços da EPT.

Uma das principais perspectivas do PTT refere-se à sua utilização como recurso formativo em processos de formação inicial e continuada de professores. O produto pode subsidiar momentos coletivos de estudo, reflexão e diálogo, como reuniões pedagógicas, jornadas formativas e rodas de conversa, favorecendo a construção de uma cultura institucional pautada nos princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade.

Depreende-se que as perspectivas do PTT estão relacionadas ao seu potencial de aplicabilidade, alcance e contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da EPT a partir da finalidade de subsidiar a atuação docente, promover reflexões sobre a inclusão de discentes com deficiência intelectual e apoiar a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Todo material foi elaborado pela pesquisadora e acompanhado pela orientadora da pesquisa, devendo ficar disponível dentro do portal de produtos educacionais no repositório do site do ProfEPT. O produto contemplou todo o processo, desde o seu planejamento, desenvolvimento e finalização, conforme exposto na Figura 21:

Figura 21 – Planejamento do Produto Técnico Tecnológico



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Gabriel Kaplún (2003) e Freire (2020).

Diante do exposto, compreende-se que o Manual de acolhimento para inclusão e permanência de discentes com DI, ao propor ações e estratégias que contribuam para a permanência e sucesso escolar desse público, incentiva a inclusão e valorização da diversidade nos espaços pedagógicos da EPT, reforçando a dimensão ética da formação Integral ao garantir que a escola não exclua nenhum discente, alinhando-se perfeitamente aos princípios da EPT ao transformar a inclusão em prática pedagógica concreta. A proposta visa a inclusão dos discentes com DI, tendo como base uma prática pedagógica efetiva que articule teoria e prática, fortalecendo a EPT como um espaço de formação crítica, cidadã e inclusiva.

5.1 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A materialização do PTT se deu com a confecção de um Manual que servirá como instrumento facilitador da inclusão e da permanência dos discentes com DI nas instituições da EPT. O Manual está disponível em formato QR Code, no Apêndice G da dissertação. Com as sugestões do Manual, os sujeitos poderão fazer uso desse para atender as demandas dos discentes com DI. O Manual contém estratégias para acolhimentos e servirá de guia para os profissionais da EPT que lidam com discentes com DI em seus espaços, sendo um material de valia para a instituição, pois aborda estratégias de acolhimento a partir de uma linguagem de fácil acesso e compreensão.

A aplicação do Manual, ocorreu por meio de uma roda de conversa, realizada com os participantes envolvidos, configurando-se como um espaço dialógico de escuta, troca de experiências e construção coletiva de saberes. Essa estratégia possibilitou a apresentação do material, a problematização das práticas inclusivas e a coleta de percepções e contribuições dos participantes acerca da aplicabilidade e relevância do Manual no contexto de formação humana integral oportunizada pela EPT.

Há de se destacar que o PTT foi avaliado pelos participantes da pesquisa e as contribuições foram acolhidas visando o seu aprimoramento. Em seguida, ocorreu a validação do PTT pela banca, para que assim ele possa ser replicado e útil à academia e à sociedade. Em síntese, almeja-se que a pesquisa e o PTT possam contribuir na área da EPT, sobretudo, para o campo da Educação Especial/Educação Inclusiva, assim como para o Centro Estadual de Educação

Profissional Rural Governador Hugo Napoleão e que a pesquisa possa contribuir com reflexões e ações no tocante à inclusão de discentes com DI.

Para viabilizar esta etapa, inicialmente foi realizado um contato prévio com cada potencial avaliador via WhatsApp, convidando-os a participarem da avaliação de forma imparcial e contributiva. Após a confirmação de interesse, enviou-se o guia de perguntas em formato eletrônico, por meio do Google Forms, contendo 8 (oito) questões, o link para acesso ao formulário foi compartilhado tanto por e-mail quanto pelo WhatsApp. Ao final do processo, obtiveram-se respostas de 5 (cinco) participantes, conforme apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Respostas dos participantes no processo avaliativo do Manual

Pergunta	Atende	Não atende	Atende parcialmente
O Manual consegue atender ao objetivo de compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual incluso nos espaços da EPT?	5	0	0
O Manual identifica as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais?	5	0	0
O Manual apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão?	5	0	0
O Manual é aplicável como material complementar nos espaços da EPT?	5	0	0
A linguagem presente no Manual apresenta de forma clara e concisa as ações de acessibilidade curricular para os discentes com deficiência intelectual?	5	0	0
Quanto à organização geral do Manual: layout, fonte e tamanho das letras, imagens e design, está adequada?	5	0	0
O Manual contribuirá para o desenvolvimento de instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com DI, nos espaços da instituição?	5	0	0
Como o PTT será utilizado em suas futuras práticas profissionais?	[...] a partir desse material será mais fácil compreender as necessidades desses alunos. O material irá colaborar no processo de acolhimento dos alunos com DI juntamente com suas famílias. [...] o manual é um recurso que facilitará a elaboração de estratégias pedagógicas condizentes com o perfil desse público.		

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

As respostas apontaram que por meio do PTT, será possível identificar necessidades específicas, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas. Também foi destacado que o PTT contribuirá para fortalecer o diálogo entre docentes e famílias, assegurando uma prática mais inclusiva. É oportuno enfatizar que o produto foi avaliado e passou por ajustes e alterações, seguindo as sugestões dos participantes avaliadores, de forma a aprimorar o PTT.

Posteriormente foi submetido ao processo de validação que ocorreu por meio de defesa em banca, sendo uma etapa importante para o aperfeiçoamento do material produzido. Acentua-se que as sugestões dos avaliadores foram bem acolhidas, visto que engrandecem e proporcionam maior robustez à temática que envolve a inclusão dos discentes com DI.

Desse modo, o PTT foi desenvolvido não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de desencadear reflexões e criticidades que oportunizem a mudança de concepções que envolvem o processo de acesso, permanência e êxito dos discentes com DI. Neste sentido, também é objetivo do PTT prestar orientação aos profissionais da educação sobre o direito dos discentes com DI contemplando suas especificidades em consonância com Leite (2018) que afirma que os produtos devem ser aplicados em situações concretas de sala de aula ou em espaços formais e não formais de ensino auxiliando diretamente a prática profissional dos envolvidos.

Por meio da primeira pergunta do questionário buscou-se compreender a percepção dos participantes sobre o atendimento do objetivo geral proposto, com o seguinte questionamento: O Manual consegue atender ao objetivo de compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual incluso nos espaços da EPT? Para esse questionamento 5 dos participantes responderam que o Manual atende ao objetivo geral proposto.

O segundo questionamento referiu-se ao atendimento do objetivo específico proposto, com a seguinte pergunta: O Manual identifica as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais? Para este questionamento 5 dos participantes também responderam que o Manual atende ao objetivo específico proposto. Quanto à terceira pergunta, que indagou os participantes se o Manual apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão, 5 dos participantes concordaram que o PTT atende aos aspectos descritos no questionamento.

Ao serem perguntados se na sua percepção, o Manual é aplicável como material complementar nos espaços da EPT, 5 dos participantes foram favoráveis integralmente ao exposto na pergunta. Por meio da pergunta seguinte, buscou saber se a linguagem presente no Manual é clara e concisa às ações de acessibilidade curricular para os discentes com DI. Para este questionamento 5 dos participantes responderam que o PTT atende aos aspectos descritos na pergunta.

No que tange à organização geral do Manual, 5 dos avaliadores também responderam que o arranjo apresentado referente ao layout, fonte e tamanho das letras, imagens e design estão adequadas. Na mesma direção, ao serem questionados se o Manual contribuiria para o desenvolvimento de instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com DI, 5 dos participantes informaram que o PTT atende ao exposto na pergunta.

Ao serem questionados se o Manual conseguiu esclarecer as dúvidas sobre práticas docentes direcionadas para discentes com DI, os participantes apontaram que o manual será um elemento facilitador das futuras práticas pedagógicas, por possuir linguagem acessível e instruções claras. Sobre a sequência das informações presentes no PTT, todos os respondentes concordaram que a organização apresentada no E-book contribuiu para a compreensão do seu conteúdo. E por fim, ao serem indagados se a pesquisa e o PTT oportunizaram a reflexão acerca da temática, os participantes concordaram integralmente com o excerto.

Ao serem questionados como o PTT seria utilizado em suas práticas profissionais os partícipes responderam que pretendem aplicar o produto tanto no planejamento quanto na execução das aulas, para que os discentes tenham condições reais de aprendizagem e participação. Os participantes também afirmaram que o PTT oportunizará que a inclusão aconteça e não fique apenas no discurso, mas se efetive na prática pedagógica.

Segundo os participantes o Manual será um instrumento que norteará os fazeres e as ações, contribuindo para o estreitamento da relação entre teoria e prática, sendo um elemento que conversará com as práticas interdisciplinares desenvolvidas pelos profissionais da instituição, favorecendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de discentes com Deficiência Intelectual, ao propor estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades educacionais específicas.

Ainda como resposta, foi solicitado que os participantes pudessem expressar suas opiniões sobre o manual, conforme apresentado no Quadro 23:

Quadro 23 – Opinião dos pesquisados sobre o Manual apresentado

O manual possui linguagem clara, com diagrama e ilustrações atrativas.
[...] irá contribuir bastante para os docentes lidarem com os alunos com DI.
Muito importante esse manual para nossa instituição. [...] parabéns pela pesquisa, temática de extrema importância.
O Manual contém capítulos relevantes, sendo apresentado de forma bastante explicativa. Ele nos dará suporte no processo de inclusão dos estudantes com DI.
[...] relevante para os docentes da nossa instituição para que possam acolher os alunos com DI cada vez melhor.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Percebe-se que os participantes da pesquisa demonstraram compreensão consistente na avaliação do manual, reconhecendo-o como uma referência inicial para o processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado indica um avanço significativo na concepção e nas práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da instituição. Após análise das respostas, entendeu-se que este aspecto foi avaliado satisfatoriamente tendo em vista as observações feitas pelos avaliadores. Ao final do formulário, reservou-se um espaço para comentários e sugestões, buscando obter informações complementares às propostas nas perguntas, resultando nas seguintes respostas, conforme Quadro 24:

Quadro 24 – Sugestões sobre o Manual apresentado na avaliação do PTT

Sugiro que tenha a versão digital e impressa.
[...] penso que um manual com menos páginas alcançaria mais profissionais.
[...] que tenha versão digital e impressa.
Acredito que mais sugestões de filmes inclusivos, gostei muito.
Gostei do “Você sabia?” e “Para saber mais!”, se tivesse mais deles ao longo do manual teria ficado ainda mais interessante.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A avaliação do PTT pelos participantes indicou, por parte de um deles, a sugestão de criação de versões mais reduzidas do Manual EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual, como a recomendação foi mencionada apenas por esse participante, a adaptação ainda não foi realizada, embora essas contribuições possam orientar futuras atualizações do produto, demonstrando a importância da avaliação para seu aperfeiçoamento e relevância prática.

Dois avaliadores apontaram a possibilidade de disponibilização do PTT em formato impresso. Embora, no momento, não haja previsão orçamentária para

impressão, essa contribuição orienta futuras atualizações do produto. Dessa forma, pretende-se futuramente disponibilizar o Manual em formato impresso, por meio da busca por recursos junto a agências de fomento ou editais que possibilitem a produção de versões impressas do material. Essa perspectiva evidencia que a avaliação não teve caráter meramente formal, mas constituiu-se enquanto um instrumento significativo para o aprimoramento do PTT, garantindo sua relevância e aplicabilidade para além do contexto acadêmico.

Após a avaliação, o PTT foi reenviado ao diagramador para incorporação das sugestões e finalização da versão destinada à apresentação e validação pela banca examinadora. As contribuições dos avaliadores foram acolhidas, exceto a versão impressa do Manual, cuja disponibilização ocorrerá futuramente por limitações orçamentárias. As demais observações serão consideradas em trabalhos futuros, dada sua relevância para o processo de inclusão de discentes com DI.

Diante disso, os dados da avaliação indicam que o Manual alcança os objetivos geral e específicos propostos, mostrando-se aplicável aos espaços da EPT comprometidos com a educação inclusiva. Espera-se, ainda, que o PTT fomente reflexões e ações voltadas à inclusão de discentes com DI, promovendo a qualidade do ensino e da aprendizagem, com garantia de acesso, permanência e êxito escolar.

5.2 VALIDAÇÃO

Após os processos de aplicação e avaliação, a validação do Manual aconteceu pela banca de defesa da dissertação e do Produto Educacional deste Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, momento em que a Banca avaliou os aspectos relevantes do Manual e, após deliberação, aprovou o produto final. As considerações da Banca foram analisadas e incorporadas ao Manual, contribuindo para aprimorar ainda mais sua qualidade.

O processo de validação do Manual é relevante, pois visa aferir a efetividade das estratégias propostas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com DI, inclusos nos espaços da EPT. Após a validação e aprovação pela banca, o Manual foi disponibilizado no repositório do PROFEPT, na plataforma EduCapes (Capes) e na BIA/IFPI (Base Institucional Acadêmica).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões postas nesta dissertação, a qual discute acerca do acesso, permanência e êxito do discente com DI, sinaliza para a necessidade de se refletir a respeito de vários aspectos que envolvem a inclusão de discentes com DI no âmbito das escolas regulares, tendo em vista que a diversidade cultural no âmbito da EPT deve buscar promover na cultura escolar um ambiente acolhedor e inclusivo, valorizando as diferenças do seu público, devendo ser um espaço de formação que acentue a convivência de múltiplas culturas.

Frente a isto, destaca-se como forma de enriquecer o processo de inclusão desse público, um currículo inclusivo, que possua políticas de acesso e integração com a comunidade escolar, oportunizada pelo viés da gestão democrática, a fim de preparar os discentes para o mundo do trabalho e para viver em uma sociedade multicultural.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a saber, compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com DI do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025.

Dessa forma, foram propostos três objetivos específicos, conforme descrito a seguir: identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com DI desenvolvidas nos espaços formais; destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com DI, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social e Elaborar um Produto Técnico Tecnológico, na forma de Manual, que contribua com as discussões em torno da inclusão dos discentes com DI no espaço educacional, *lócus* da pesquisa.

O alcance dos objetivos propostos ocorreu por meio do estudo de caso realizado no *lócus* da pesquisa, onde constatou-se que a instituição vem desenvolvendo práticas pedagógicas dirigidas para o processo de formação de discentes com DI regularmente matriculados nos espaços da EPT, tendo o currículo como elemento norteador.

Com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa, construiu-se a seção 5. “Análise dos Dados da Pesquisa, na qual apresentou-se a análise das narrativas dos

participantes a partir da descrição de cinco categorias. A primeira categoria “Foco na inclusão escolar” desdobra-se em três subcategorias, a saber: “atendimento das necessidades”, “formação continuada”, e “acesso pedagógico e atitudinal”, às quais, evidenciaram as estratégias desenvolvidas com os discentes com DI, assim como apontou a necessidade da formação continuada dos profissionais para o trabalho com a diversidade nos espaços pedagógicos da EPT.

A segunda categoria “Acessibilidade curricular” abrangeu duas subcategorias: “políticas de inclusão” e “adaptação curricular”. Por meio desta categoria depreendeu-se que o conhecimento sobre a legislação e a necessidade de acessibilidade curricular no contexto inclusivo é uma realidade da instituição.

Na mesma direção, a terceira categoria, “Prática pedagógica”, composta pelas subcategorias “planejamento das ações”, “adoção de recursos didáticos”, “implantação do AEE” e “avaliação do discente”, evidencia as ações propostas pelos profissionais enquanto práticas inclusivas que pensam no discente de forma holística, levando em consideração o meio social que o discente está inserido e a formação para o mundo do trabalho, propiciando assim oportunidades de mudanças na vida dos discentes com DI.

A quarta categoria, “Estratégias de acesso e permanência”, abrange as subcategorias “acolhimento do discente”, “parceria família-escola”, “aprendizagem participativa”, “barreiras de comunicação e atitudinal” e “vulnerabilidade socioeconômica”. Observa-se que a instituição, dentro de suas possibilidades, desenvolve ações que favorecem o acesso e a permanência de discentes com DI, por meio de experiências significativas que promovem sua inclusão social e profissional, enfrentando barreiras presentes na formação. No entanto, ainda há lacunas, especialmente quanto à necessidade de estratégias que enfrentem a vulnerabilidade socioeconômica, como a ampliação de programas de assistência estudantil.

A última categoria “Êxito dos discentes” e suas subcategorias “formação humana integral”, “inserção no mundo do trabalho”, “parceria com egressos” e “valores de pertencimento”, evidenciam práticas que são acolhedoras e não limitam o processo de inclusão dos discentes com DI, em um movimento dialético de criticidade entre quem forma e quem é formado, tendo como base a postura crítica e intencional que devem ser oriundas de um planejamento que preza pelo respeito ao diverso, de modo a agregar valores e contribuir para o seu desenvolvimento do

discente com DI como ser humano que reflete e transforma sua realidade.

Os relatos revelam o compromisso que a instituição possui frente às ações que apoiam e estimulam os discentes com DI, associadas ao olhar acolhedor e suas práticas inclusivas, garantindo a esse público êxito nas vivências profissionais no mundo do trabalho após a conclusão dos cursos. As ações são condizentes com a teoria vigotskiana que aponta o ambiente como a fonte que potencializa e capacita o indivíduo para o aprendizado, entretanto, alguns dos participantes relataram a ausência de instrumentos que monitorem a trajetória dos egressos, o que segundo eles dificulta o processo de avaliação dos fazeres inclusivos da escola com esse público.

O atendimento ao terceiro objetivo se deu por meio da elaboração do Manual EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual, cuja construção resultou em um processo metodológico constituído pelas fases de elaboração, aplicação e avaliação/validação, conforme recomendação do PROFEPT. Sobre isto, é pertinente ressaltar a importância da elaboração do PTT como subsídio para as práticas pedagógicas, bem como para a materialização das memórias das pessoas que vivenciam a educação inclusiva no Brasil.

O impacto social da pesquisa ocorrerá de maneira processual, visto que a partir dos benefícios do PTT, deverá ocorrer a modificação de práticas e realidades, gerando benefícios para a comunidade local. É oportuno lembrar que as pesquisas não trazem conclusões definitivas. Todavia, espera-se que as inquietações e questões a serem levantadas ao longo da pesquisa possam de alguma forma ser úteis ao campo da educação e, particularmente, do ensino no que tange o processo de acesso, permanência e êxito de pessoas com DI.

Percebeu-se que a instituição pesquisada possui um olhar sensível para a inclusão dos discentes com DI. Nesse interim, compreende-se a importância do acolhimento e acompanhamento acessível que advém do olhar inclusivo de todos que compõe as instituições de formação humana integral. Ademais, é necessário deixar claro que os impactos sociais desta proposta, bem como os benefícios gerados para a comunidade local e regional propiciados pela pesquisa serão relevantes, visto que a temática está presente na vivência diária da comunidade.

A pesquisa demonstrou que a instituição possui um PPP e PPC que sinalizam caminhos para implementação de um modelo inclusivo de educação e práticas

pedagógicas voltadas para os discentes com DI e que ao longo do tempo tem se adequado às necessidades dos discentes, permitindo a avaliação acerca da efetividade das práticas inclusivas desenvolvidas em seu seio, bem como conhecer as dificuldades enfrentadas frente ao processo inclusivo dos discentes com DI.

O estudo revelou que esses documentos são relevantes para assegurar o direito à inclusão e apresentam diretrizes que orientam a implementação de ações que propiciem o desenvolvimento dos discentes PAEE e em especial aos discentes com DI, proporcionando a confirmação da hipótese: o processo de inclusão dos discentes com DI tem sido desenvolvido à luz de um currículo aberto, democrático e inclusivo, que leva em consideração as particularidades dos discentes.

A partir das observações e demais instrumentos de coleta de dados utilizados, constatou-se as atividades que são propostas a esse público e como eles respondem às ações solicitadas, associados ao trabalho realizado pela gestão da escola no que tange o processo de permanência e êxito dos discentes com DI em seus espaços.

As atividades desenvolvidas com os discentes com DI visam a promoção do desenvolvimento cognitivo e social, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada discente, a partir de atividades adaptadas, significativas e funcionais, com foco na autonomia, interação social e aprendizagem concreta. Desse modo, os achados desta pesquisa relevam a importância da inclusão do PAEE nos espaços da EPT, ancorados no princípio da verticalização do ensino e nos pressupostos da formação humana integral, de modo a superar a discriminação e exclusão dos discentes com DI, bem como contribuir para o desenvolvimento de ações que favoreçam a criação de espaços acolhedores.

Face ao exposto, é importante destacar que esta dissertação e o seu PTT trazem a defesa da construção de um modelo inclusivo de educação, pautado na organização do trabalho pedagógico, de modo a colaborar no processo de construção de recursos, estratégias e ações que colaborem para a inclusão dos discentes com DI, tendo como base um currículo que considere em sua vertente a diversidade preconizada pelos PCNs, devendo ser concebida enquanto possibilidades de diálogo e troca de saberes como fontes de riqueza e cultura.

Afirma-se que essa pesquisa não tem o seu final aqui, pois evidencia-se com ela algumas lacunas frente a temática, que se converteram em formato de problema, e tornando-se respostas a partir da pesquisa desenvolvida, podendo tornar-se

objetos de outros estudos, visto que o conhecimento não é estático, tampouco linear.

Diante desse contexto, impõe-se o desafio de continuar. Continuar a discussão como uma forma de resistência, paralelo ao aprofundamento do estudo do campo da EPT para as pessoas com DI, a fim de alcançar posturas críticas que repensem práticas educativas, para que assim ocorra processos de ensino- aprendizagem pautados nos princípios da dignidade da pessoa humana.

Conclui-se, portanto, que o processo de inclusão do discente com DI é um caminho que vem sendo percorrido de forma lenta, todavia, é importante notar que ele está sendo percorrido de forma gradual, e aos poucos, as noções pré- concebidas vão se desfazendo graças às políticas públicas que são colocadas em prática nos espaços sociais.

Assim, cabe aos atores que trabalham com a inclusão em seus espaços formativos a consideração da diversidade no processo de implementação curricular e pedagógico, a fim de considerar as diferentes necessidades de aprendizagens dos educandos e com isso, se opondo ao que ocorreu na BNCC, que embora aponte o compromisso com a educação integral e o desenvolvimento de competências, não orienta práticas inclusivas, estando fundamentada em um projeto educativo que segue as demandas neoliberais.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2024.
- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, OS INSTITUTOS FEDERAIS E A INCLUSÃO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadão; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p.129-154.
- ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino**. Psicologia.pt, 4 jun. 2018. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?artigo=1671. Acesso em: 18 set. 2024.
- ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- ARAÚJO, M. V. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, 27(84), p. 405-16, 2010.
- ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz; SANTOS, Edinete Pereira dos; RODRIGUES, José Américo Suassuna Vieira. Currículo escolar e educação inclusiva: tendências, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Humanidades**, v. 11, n. 1, p. 55–72, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378220225>. Acesso em: 17 maio 2025.
- ARROYO, M. G. **A Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- ASSIS, Mercia Ferreira de. **A permanência e o êxito escolar dos estudantes: um estudo de caso do curso técnico em enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.
- AZEVEDO, M. de; ROSSI; FERNANDES, A. F. Trabalho e Educação: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 136–158, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e 1039. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1039>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução; Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. S.; MACHADO, R. C. S. **Tecnologia assistiva e inclusão escolar: facilitadores e barreiras**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 48, p. 623–640, set./dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.19-23. 6 jan. 2021a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/legislacao/diretrizes-curriculares-nacionais-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6751.htm. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_identificacao.> Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), **Diferenciação e Acessibilidade Curricular**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021.

CABRAL, Elís Fábila Lopes. **Adaptação Curricular para a Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual**: um estudo de caso da realidade no campus Porto Seguro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Instituto Federal da Bahia, IFBA, Campus Salvador, Mestrado Profissional (PROFEPT) 165f. Salvador, 2021.

CANTÉ, Raquel Batista; DOS SANTOS, Marcos Serafim; LIMA, Zarife Gomes; BATISTA, Aline da Silva; AMORIM, Minerva Leopoldina de Castro. **Projeto Integral Discente Amigo**: contribuições na permanência e êxito de um aluno com deficiência intelectual no ensino médio. Revista Sociedade Científica, v. 7, n. 1, p. 1403–1419, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61411/rsc202437317>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CAPES. **Documento de área 2013**. Coordenadora de área: Tania Cremonini de Araújo-Jorge. Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional: Giselle Rôças de Souza Fonseca. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/search?SearchableText=documento+de+%C3%A1rea+13>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CARNEIRO, M. A. **Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**: cursos e programas inteligentes. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

CAST UDL BOOK BUILDER. Book Builder, 2013. **Homepage**. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CAT. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. CORDE/SEDH/PR, 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp. Acesso em: 08 jul. 2024.

CARVALHO, Ermans Quintela; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e115953219-e115953219, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CAVALCANTI, Albares de Siqueira. **Currículo e Diversidade Cultural**: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. Rev. de pesquisa em Filosofia, v1, n.3, maio–ago.2011. Disponível em: <http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n3/vol1n3-9.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2024.

CHISTE, P. de S. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: **7º Congresso Ibero- Americano em Investigação Qualitativa**, 2018, Fortaleza. Atas do 7º Congresso Ibero- Americano em Investigação Qualitativa. Aveiro - Portugal: Editora Ludomedia, 2018. v. 1. p. 330-339.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. **Cook and Hussey’s Assistive Technologies: Principles and Practice** (E-book). Elsevier Health Sciences, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. ARTMED Editora, 2014.

DAMASCENO, Carla Alessandra Moreira. **Conceitos, diferenças e atuação da educação especial e inclusiva**. 2022. Disponível em: https://blog.estudesemfronteiras.com/educacao-especialeinclusiva/?gad=1&gclid=Cj0KCQjw1rqkBhCTARIsAAHz7K0hhKeSkL8RZjhHXiGYL9JDcdj8ZCp8Y7QnZStOV0FwNGif5x9ZfHcaAj_BEALw_wcB. Acesso em: 29 dez. 2024.

Diálogos sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na educação profissional. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6003. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6003>. Acesso em: 12 set. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos; 324. São Paulo 3 SP: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Margareth; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. A inclusão e a educação de jovens e adultos: saberes em circulação. **Educação em Foco**, UEMG, ano 17, n. 23, p. 109-124, jul. 2014.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª edição, Curitiba. Ibpex, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. In: Beauchamp, J.; PAGEL, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERNANDES, Cezar Vieira. Análise das políticas de acompanhamento de egressos de cursos de pós-graduação em Educação Profissional e/ou Tecnológica no Brasil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e12865, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12865. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12865>. Acesso em: 8 mai. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-36, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Almeida. **A construção do conceito de tecnologia assistiva**: alguns novos interrogantes e desafios. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2430> > Acesso em: 13 dez. 2024

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GLAT e BLANCO, L. de M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar** (2a ed., pp. 15-3). Rio de Janeiro: Sette Letras.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEREDERO, Eladio Sebastian A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares **Acta Scientiarum. Education**, vol. 32, núm. 2, julho-diciembre, 2010, p.193-208 Universidade Estadual de Maringá Paraná, Brasil
<https://www.redalyc.org/pdf/3033/303324252006.pdf>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (27), maio/ago. 2003, p. 46 a 60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205> . Acesso em: 19 maio 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 18, n. 67, p. 159–185, jul./dez. 2000.

KUENZER, A. Z. **As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária**. In: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos (et.al). **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. Cortez. São Paulo, 2005.

LIMA, L. A. A. de; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. da. O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 127–141, 2018. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.936. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7013>. Acesso em: 13 maio. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2021, p.295.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114753>. Acesso em: 04 set. 2024.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MENDONÇA, T. J. B. de; CARAMORI, P. M.; VILARONGA, C. A. R. Acessibilidade para o estudante com deficiência intelectual no contexto da Educação Profissional Tecnológica. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 27–51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.28656>. Disponível em: <https://e.revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/28656>. Acesso em: 9 set. 2024.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENESES, Francília Sousa; SOUSA, Jalva Lília Rabelo de. A inclusão de discentes com deficiência intelectual na educação profissional: uma revisão sistemática. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 2, p. 40-52, 33ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

MENESES, F. S.; SOUSA, F. M. C. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: análise sobre as práticas pedagógicas. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MINETO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibepex, 2008.

Ministério da Educação. **Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**. 2017. Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/sobreprofep>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, H. D. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-37, 2008.n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional**: fundamentos filosóficos e epistemológicos. Natal: IFRN, 2014.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, José Manuel; MASSONI, Pedro Demo; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORROW, S. L. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 52, n. 2, p. 250–260, 2005. DOI: 10.1037/0022-0167.52.2.250.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. **As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira**. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, p. 13-27, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Atlas-global resources for persons with intellectual disabilities**. 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PAIXÃO, Maria Socorro Santos Leal; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS ESCOLARES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 198–225, 28 Dez 2020 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14309>. Acesso em: 3 set 2025.

PAOLI, J.; LIMA, L. G. S.; RODRIGUES, M. L. D.; MACHADO, P. F. L. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista**

Educação Especial, v. 36, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PEIXOTO, Letícia; MOURA, Ana Carolina; CARVALHO, José Cássio de. **Desigualdade de acesso e evasão escolar nos cursos de educação profissional no estado de Goiás**. In: XLVIII Encontro Nacional de Economia – ANPEC, 2023. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2024/submissao/files_l/i12-6d942c7d52cbfe2bd6a283e9da9ccd75.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: 1996.

PIAUÍ. **Lei nº 5.101 de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de Educação do Estado do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial: Teresina, 1999.

PIAUÍ. **Decreto 6.652 de 15 de maio de 2015**. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial: Teresina, 2015.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 146/2017, de 22 de junho de 2017**. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 184, 2013.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 46–61, 2024. DOI: 10.36524/profept.v8i1.1880. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1880>. Acesso em: 7 set. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 20-43.

REIS, Selma Garrido Pimenta dos; CAPELLINI, Simone Helen Drumond. Desafios e propostas atuais da educação inclusiva. In: CAPELLINI, Simone H. D. (org.). **Desafios e propostas atuais da educação inclusiva**. São Paulo: UNESP, 2022. p. 10–29. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/latedip/reis-capellini-ebook-desafios-e-propostas-atuais-da-educacao-inclusiva-2022.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

ROSADO, R.M.B.Q. **Educação Especial no Piauí 1968 a 1998**/Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado. Teresina, 2016. 270f.

SACRISTÁN, J. Gimeneo. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Armed – 3 ed. Porto Alegre. 1998.

SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade**: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Elias Batista dos; FERREIRA, Dagma Alves; SANTIAGO, Paulo de Tarso Resende. Deficiência intelectual e educação profissional: análise do uso do portfólio como construção de um espaço criativo para registros de aprendizagens pelos estudantes. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 35–49, 2023. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/2153>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro, WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 54 (p. 8-11, jan./fev.2007). Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1320>. Acesso em: 16 mai.2025.

SASSAKI, R. K. **Acessibilidade**: Uma chave para a inclusão social (2004). Disponível em: https://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 16 fev. 2025.

SMITH, D. D. **Introdução a Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. Ed. Porto alegre: Artmed 2008.

SOUSA, Ivanilda Maria de; LIMA, Adriana Martins. **O papel das relações afetivas na inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Revista Humanidade & Tecnologia, v. 11, n. 2, p. 1–10, 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5421. Acesso em: 14 fev. 2025.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e96110, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgnsNRFYdhP3YY8SLnBHZdf/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TANNUS-VALADAO, Gabriela e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre**

práticas de planejamento em diferentes países. Rev. Bras. Educ. [online]. 2018, vol.23, e230076.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: **Papirus**, 1998. p.11-35.

VENÂNCIO, Letícia Maria Capelari Tobias. **Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar: estratégias Utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados). Dourados – MS. 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_9d3e97fe4c54c909788591087f2670e7. Acesso em 14 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**, volume V. Visos. Madrid, 1997.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **O uso do Portfólio no curso de Pedagogia:** ampliando o diálogo entre professor e aluno. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n.90, p.291-306, jan./abr.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan de 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfa-ces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/0>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4 ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES

Títulos/Autores	Procedimentos Metodológicos/Público-alvo	Breve objetivo
Dissertação “Análise da política de inclusão escolar de estudantes com deficiências intelectual no município de Marabá-PA”. (Ferreira, Laiane da Silva, 2021). Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/79284	Estudo de caso, Pesquisa de campo e documental	Analisar as políticas públicas de inclusão educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado no município de Marabá - PA, na área de deficiência intelectual.
Artigo “O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.” (Freitas, A.Z.S; Cavalcante, I.F, 2022). Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15579 .	Pesquisa bibliográfica e documental	Fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da inclusão das PCD no âmbito da EPT.
Artigo “Acessibilidade para o estudante com deficiência intelectual no contexto da Educação Profissional Tecnológica” (Mendonça, J., Caramori, P.M., Vilaronga, C., 2022). Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/28656 .	Pesquisa desenvolvida com 18 representantes do NAPNE, quatro coordenadores de curso e cinco docentes. Estes atuam nos seguintes institutos: Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal do Sertão Pernambuco.	Analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional.
Artigo “Diálogos sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na Educação Profissional” (Volante, D., Mendonça, T., Vilaronga, C., 2022). Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6003 .	Participantes vinculados a instituições de diferentes regiões brasileiras: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e 25 Institutos Federais (IFs).	Compreender as possibilidades e desafios de um curso de formação continuada online para comunidade escolar que atua em prol da acessibilidade para estudantes com deficiência intelectual (DI), no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia

		(Rede EPCT).
Artigo “A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a Inclusão” (Oliveira, W., M., Delou, C., M., C., 2022). Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622 .	Pesquisa bibliográfica	Refletir sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial.
Artigo “Trabalho e Educação: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade” (Azevedo, M. de; Rossi,.; Fernandes, A. F., 2021). Disponível em: https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1039	Foram realizadas 28 entrevistas com PCD egressas da formação profissional do SENAI/SP	Apresentar, na concepção de Pessoas com Deficiência (PCD) egressas de formação profissional, a contribuição dessa formação para sua inclusão no mundo do trabalho.
Artigo “Deficiência intelectual e educação profissional: análise do uso do portfólio como construção de um espaço criativo para registros de aprendizagens pelos estudantes” (Santos, E., B., Ferreira, D., A., Santiago, P., T., R., 2023). Disponível em: https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/2153/1646	Pesquisa participante com discentes diagnosticados com deficiência intelectual a partir da utilização de portfólios com os participantes	Analisar como o uso do portfólio pode contribuir para a construção de um espaço criativo para registros de aprendizagens em um curso de qualificação profissional, além de configurar o uso do portfólio como recurso pedagógico no contexto de um curso de qualificação profissional.
Artigo “Projeto Integral Discente Amigo: contribuições na permanência e êxito de um aluno com deficiência intelectual no ensino médio” (Canté, B., Santos, M., Lima, Z., Batista, A., Amorim, M., 2024). Disponível em: DOI: 10.61411/rsc202437317. Disponível em: https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/373 .	Abordagem descritiva desenvolvida no Instituto Federal do Amazonas/IFAM	Apresentar os relatos da experiência de implementação do Projeto Integral Discente Amigo para promover a inclusão de um discente com deficiência intelectual no contexto da EPT, visando sua permanência e êxito.
Artigo “Práticas Inclusivas na Educação Profissional: uma revisão sistemática” (Sarturi, C., Santos, A., 2024). Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v8i1.1880	Estudo da arte relacionada as práticas inclusivas na esfera da Educação Profissional	Fazer uma revisão sistemática de artigos na área de Educação Especial na Educação Profissional.

Dissertação “Adaptação Curricular para a Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual: um estudo de caso da realidade no Campus Porto Seguro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.” (Cabral, Élis Fábila Lopes, 2021). Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/dissertacoes/turma2/elis-fabia-lobes-cabral.pdf	Pesquisa bibliográfica e de campo	Elaborar uma proposta de curso de capacitação com a abordagem dos procedimentos básicos necessários ao planejamento, implementação e avaliação das Adaptações Curriculares voltadas para inclusão e aprendizagem do discente com DI.
Artigo “Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO” (Araújo, M. V. et al, 2022.). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317474538_Formacao_de_professores_e_inclusao_escolar_de_pessoas_com_deficiencia_analise_de_resumos_d_e_artigos_na_base_SciELO	Pesquisa Bibliográfica e Documental	Fazer um Estudo da Arte de pesquisas que envolvam como temática o processo de formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência.

Fonte: Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): Artigos, Dissertações, Teses e demais produções analisadas durante o período de maio de 2024 a fevereiro de 2025.

Esses levantamentos encorpam a necessidade e relevância de estudos e pesquisas, na área do currículo integrado condizente com a educação inclusiva no âmbito da EPT, fortalecendo o processo de reflexão e implementação de ações inclusivas que garantam o acesso, a permanência e o êxito dos discentes com DI nos espaços de formação profissional, que visem a formação integral dos discentes.

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTES



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)
CAMPUS PARNAÍBA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Professora Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa, docente do programa e da pesquisadora assistente Francília Sousa Meneses. O objetivo do projeto é compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual no âmbito da Educação Profissional Tecnológica adotadas pelos profissionais do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025. A pesquisa justifica-se pela necessidade de abordagens que estejam voltadas para o processo de inclusão dos discentes com deficiência intelectual a partir da garantia do acesso, permanência e êxito dos discentes regularmente matriculados no âmbito da educação profissionalizante do Ensino Médio, com o foco direcionado para o processo de inclusão dos discentes dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão.

Pretende-se com este estudo preencher lacunas referentes ao processo de inclusão dos discentes com Deficiência Intelectual, analisar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais, constatar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os deficientes intelectuais no atendimento do perfil dos egressos nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social, bem como, contribuir, mesmo que indiretamente, no processo de educação inclusiva dos discentes. Assim, sua participação é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O(a) Senhor(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para nossos encontros

(Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Caso aceite participar, a sua participação, no caso docentes, do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão na modalidade de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, consiste em compreender como se dá o processo de inclusão, mediante a constatação das atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes com deficiência intelectual. Para a sociedade esse estudo pode contribuir para uma visualização mais ampla de como tem se dado esse processo de acesso, permanência e êxito, além de compreender como ocorre a formação curricular da instituição para o atendimento desses discentes. A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo, dar-se-á mediante o uso de entrevista com perguntas previamente elaboradas, mas que permitem resposta aberta, ou seja, resposta livre por parte do participante, a qual será realizada em local, data e horários escolhidos conjuntamente com os envolvidos (participante e pesquisador), priorizando as opções do participante. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 25 a 30 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso a pesquisadora e sua assistente. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Senhor(a) podem ser o constrangimento ou desconforto em relatar suas vivências, um possível sentimento de invasão de privacidade; a resposta a questões que podem ser interpretadas como sensíveis; tomar seu tempo ao responder a entrevista; retraimento dos participantes ou sentimentos de inferioridade ou incapacidade diante das contribuições. As estratégias para minimização destes riscos são: a garantia de confidencialidade durante todo o processo a partir do uso de codinomes identificados pela letra E seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (entrevistados), como, por exemplo, E1, que se refere à entrevista do participante docente número 1; acentua-se que haverá a abordagem cuidadosa durante as entrevistas e o aceite tranquilo dos pesquisadores à recusa em participar da pesquisa a qualquer momento.

Para esta pesquisa, como o método de coleta de dados se baseia em aplicação de entrevista semiestruturada, existirá também outros riscos e danos possíveis que se enumera a

seguir:

I) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Para evitar esse risco deve-se garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas.

II) Quebra de sigilo. Para minimizar esse risco deve-se garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

Convém acentuar que será garantida a suspensão imediata do trabalho de pesquisa, caso haja indícios de riscos e/ou danos à saúde dos participantes, estejam eles previstos ou não no termo de consentimento assinado pelos participantes ou seus responsáveis. Caso ocorra alguns desses riscos é dada a garantia de reparação/indenização ao participante. Essas precauções visam minimizar riscos decorrentes da sua participação da pesquisa.

Portanto, para mitigar os riscos à integridade dos participantes, afirma-se que esses serão previamente informados sobre a pesquisa e garantidos de que sua participação é voluntária e confidencial.

Enfatizamos que, além dos riscos citados envolvidos no processo de realização da pesquisa, a mesma poderá oferecer benefícios a seus participantes. Benefícios estes que poderão contribuir para a reflexão sobre sua atuação profissional, desse modo, a pesquisa funcionará como uma autoavaliação para estimular a consciência e consequentemente, a transformação de práticas, possibilitando, assim, a aplicação de metodologias mais alinhadas às necessidades atuais dos discentes com deficiência intelectual atendidos na instituição.

Se julgar necessário, o (a) senhor (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, colegas de profissão, seu superior hierárquico, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao (à) senhor (a), se necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) senhor (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao (à) participante da pesquisa.

Asseguramos ao (à) senhor (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário e previsto legalmente. Garantimos ao (à) senhora a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da

pesquisa e posteriormente na divulgação.

As suas informações ficarão sob sigilo, e ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você vier a nos fornecer. Os dados e resultados obtidos por meio da investigação da pesquisa serão utilizados para fins científicos, divulgação em eventos e/ou publicações, tais como palestras ou oficinas dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, o senhor (a) pode esclarecê-las com a pesquisadora responsável Jalva Lilia Rabelo de Sousa pelo telefone/celular (86) 99985-3772 (disponível também para ligação a cobrar) ou pelo e-mail: jalva@ifpi.edu.br. Se preferir, pode levar esse Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Se mesmo assim as dúvidas persistirem, o senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFDPAr (CEP/UFDPAr), que é um colegiado interdisciplinar, independente, que acompanha, analisa e julga se as pesquisas científicas que envolvem seres humanos preservam a integridade e dignidade do participante da pesquisa, no seguinte endereço: Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Campus Ministro Reis Velloso. Av. São Sebastião, 2819, Bairro Reis Velloso, Parnaíba/PI; Espaço de Ciências Sociais e Humanas- ECSH, Bloco 05, Sala 03, com atendimento ao público/pesquisadores de segunda à sexta-feira das 8h às 12h e das 14h às 18h. Contato (86) 99427-1383; E- mail: propopi.cep@ufdpar.edu.br.

Esse documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, rubricado em todas as suas páginas (exceto a com as assinaturas) e assinado ao seu término pelo (a) senhor (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Jalva Lilia Rabelo de Sousa – Pesquisadora responsável
- Telefone: (86) 99985-3772
- E-mail: jalva@ifpi.edu.br

- Francília Sousa Meneses– Pesquisadora assistente
- Telefone: (86) 99943-2010
- E-mail: capar.20241profept0012@aluno.ifpi.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Ciente e de acordo com o que fui anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, e ficando com a posse de uma delas.

Parnaíba (PI), / /2025.

Assinatura do Participante

Telefone:

E-mail:



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA
(Se necessário)

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Telefone: (86) 99985-3772

E-mail: jalva@ifpi.edu.br

Assinatura da Pesquisadora Assistente

Telefone: (86) 99943-2010

E-mail: capar.20241profept0012@aluno.ifpi.edu.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) NÚCLEO GESTOR



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Professora Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa, docente do programa e da pesquisadora assistente Francília Sousa Meneses. O objetivo do projeto é compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual no âmbito da Educação Profissional Tecnológica adotadas pelos profissionais do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025. A pesquisa justifica-se pela necessidade de abordagens que estejam voltadas para o processo de inclusão dos discentes com deficiência intelectual a partir da garantia do acesso, permanência e êxito dos discentes regularmente matriculados no âmbito da educação profissionalizante do Ensino Médio, com o foco direcionado para o processo de inclusão dos discentes dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão.

Pretende-se com este estudo preencher lacunas referentes ao processo de inclusão dos discentes com Deficiência Intelectual, analisar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais, constatar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os deficientes intelectuais no atendimento do perfil dos egressos nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social, bem como, contribuir, mesmo que indiretamente, no processo de educação inclusiva dos discentes. Assim, sua participação é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O (a) Senhor (a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu

consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para nossos encontros (Item IV. 3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Caso aceite participar, a sua participação, no caso núcleo gestor, do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão na modalidade de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, consiste em compreender como se dá o processo de inclusão, mediante a constatação das atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes com deficiência intelectual. Para a sociedade esse estudo pode contribuir para uma visualização mais ampla de como tem se dado esse processo de acesso, permanência e êxito, além de compreender como ocorre a formação curricular da instituição para o atendimento desses discentes. A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo, dar-se-á mediante o uso de entrevista com perguntas previamente elaboradas, mas que permitem resposta aberta, ou seja, resposta livre por parte do participante, a qual será realizada em local, data e horários escolhidos conjuntamente com os envolvidos (participante e pesquisador), priorizando as opções do participante. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 25 a 30 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso à pesquisadora e sua assistente. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo. Nesta pesquisa, os riscos para o (a) Senhor (a) podem ser o constrangimento ou desconforto em relatar suas vivências, um possível sentimento de invasão de privacidade; a resposta a questões que podem ser interpretadas como sensíveis; tomar seu tempo ao responder a entrevista; retraimento dos participantes ou sentimentos de inferioridade ou incapacidade diante das contribuições. As estratégias para minimização destes riscos são: a garantia de confidencialidade durante todo o processo a partir do uso de codinomes identificados pela letra E seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (entrevistados), como, por exemplo, E1, que se refere à entrevista do participante docente número 1; acentua-se que haverá a abordagem cuidadosa durante as entrevistas e o aceite tranquilo dos pesquisadores à recusa em participar da pesquisa a qualquer momento.

Para esta pesquisa, como o método de coleta de dados se baseia em aplicação de

entrevista semiestruturada, existirá também outros riscos e danos possíveis que se enumera a seguir:

III) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Para evitar esse risco deve-se garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas.

IV) Quebra de sigilo. Para minimizar esse risco deve-se garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

Convém acentuar que será garantida a suspensão imediata do trabalho de pesquisa, caso haja indícios de riscos e/ou danos à saúde dos participantes, estejam eles previstos ou não no termo de consentimento assinado pelos participantes ou seus responsáveis. Caso ocorra alguns desses riscos é dada a garantia de reparação/indenização ao participante. Essas precauções visam minimizar riscos decorrentes da sua participação da pesquisa.

Portanto, para mitigar os riscos à integridade dos participantes, afirma-se que esses serão previamente informados sobre a pesquisa e garantidos de que sua participação é voluntária e confidencial.

Enfatizamos que, além dos riscos citados envolvidos no processo de realização da pesquisa, a mesma poderá oferecer benefícios a seus participantes. Benefícios estes que poderão contribuir para a reflexão sobre sua atuação profissional, desse modo, a pesquisa funcionará como uma autoavaliação para estimular a consciência e consequentemente, a transformação de práticas, possibilitando, assim, a aplicação de metodologias mais alinhadas às necessidades atuais dos discentes com deficiência intelectual atendidos na instituição.

Se julgar necessário, o (a) senhor (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, colegas de profissão, seu superior hierárquico, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao (à) senhor (a), se necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) senhor (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao (à) participante da pesquisa.

Asseguramos ao (à) senhor (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário e previsto legalmente. Garantimos ao (à) senhora a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da

pesquisa e,

posteriormente, na divulgação.

As suas informações ficarão sob sigilo, e ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você vier a nos fornecer. Os dados e resultados obtidos por meio da investigação da pesquisa serão utilizados para fins científicos, divulgação em eventos e/ou publicações, tais como palestras ou oficinas dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, o senhor (a) pode esclarecê-las com a pesquisadora responsável Jalva Lilia Rabelo de Sousa pelo telefone/celular (86) 99985-3772 (disponível também para ligação a cobrar) ou pelo e-mail: jalva@ifpi.edu.br. Se preferir, pode levar esse Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Se mesmo assim as dúvidas persistirem, o senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFDPAR (CEP/UFDPAR), que é um colegiado interdisciplinar, independente, que acompanha, analisa e julga se as pesquisas científicas que envolvem seres humanos preservam a integridade e dignidade do participante da pesquisa, no seguinte endereço: Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Campus Ministro Reis Velloso. Av. São Sebastião, 2819, Bairro Reis Velloso, Parnaíba/PI; Espaço de Ciências Sociais e Humanas-ECSH, Bloco 05, Sala 03, com atendimento ao público/pesquisadores de segunda à sexta-feira das 8h às 12h e das 14h às 18h. Contato (86) 99427-1383; E- mail: propopi.cep@ufdpar.edu.br.

Esse documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, rubricado em todas as suas páginas (exceto a com as assinaturas) e assinado ao seu término pelo (a) senhor (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Jalva Lilia Rabelo de Sousa – Pesquisadora responsável
- Telefone: (86) 99985-3772
- E-mail: jalva@ifpi.edu.br

- Francília Sousa Meneses– Pesquisadora assistente
- Telefone: (86) 99943-2010
- E-mail: capar.20241profept0012@aluno.ifpi.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, e ficando com a posse de uma delas.

Parnaíba (PI), / /2025.

Assinatura do Participante

Telefone:

E-mail:



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA
(Se necessário)

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Telefone: (86) 99985-3772

E-mail: jalva@ifpi.edu.br

Assinatura da Pesquisadora Assistente

Telefone: (86) 99943-2010

E-mail: capar.20241profept0012@aluno.ifpi.edu.br



APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - DOCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
CAMPUS PARNAÍBA



Entrevista a ser aplicada aos docentes participantes da pesquisa

Entrevista nº _____

A coleta de dados se dará por entrevista semiestruturada com o público-alvo, com uso de perguntas acerca do objeto desta pesquisa a comunidade de **docentes do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão** - Piripiri/PI. Os dados qualitativos recebidos a partir das respostas das transcrições das entrevistas em foco deste estudo serão analisados e interpretados.

A entrevista possui 12 (doze) questões e respondê-las podem exigir de 25 a 30 minutos, sendo que suas respostas serão coletadas no anonimato e, portanto, não será possível identificar o autor das respostas. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, pois desejamos reunir o máximo de informações dos docentes participantes.

Agradeço pela contribuição.

1 - De que forma as práticas de inclusão curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, contribuiu para a sociedade, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico da instituição?

2 - Como a estrutura curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, tem favorecido o processo de formação humana integral dos discentes com deficiência intelectual?

3 - Quais as experiências e atividades dos discentes com deficiência intelectual do

Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, contribuem para a sua inserção social e profissional, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico?

4 - Quais ações são implementadas pelo Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para garantir o acesso, permanência e êxito dos discentes com deficiência intelectual do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico?

5 - Quais as estratégias adotadas para a garantia do êxito e permanência dos discentes com deficiência intelectual do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática?

6 - De que forma as atividades dos discentes com deficiência intelectual do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática são conduzidas e preparadas a fim de garantir a permanência, o êxito e o bom desempenho acadêmico desse público?

7- Quais são as principais estratégias e adaptações adotadas no processo de ensino dos discentes com deficiência intelectual do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, com o objetivo de sua inserção social e profissional?

8 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no que diz respeito ao processo de inclusão dos discentes com deficiência intelectual, considerando os aspectos curriculares, metodológicos e avaliativos?

9 - Quais serviços e recursos de acessibilidade curricular têm promovido a formação humana significativa para os discentes com deficiência intelectual e como tem sido feita a articulação para eliminar as barreiras e promover a inclusão plena?

10 - Quais são os principais conteúdos, memórias e experiências relevantes desenvolvidos no processo de permanência e êxito do discente com deficiência

intelectual, considerando a acessibilidade e integração curricular do curso?

11 - De que forma o Produto Técnico Tecnológico a ser desenvolvido pode contribuir para o processo de inclusão, acessibilidade, permanência e êxito dos discentes com deficiência intelectual, considerando os diferentes públicos-alvo (alunos, ex-alunos, docentes, equipe pedagógica) e seus interesses específicos?

12 - Quais estratégias e metodologias podem ser utilizadas para a elaboração do Produto Técnico Tecnológico, garantindo sua clareza, objetividade, atratividade e utilidade para os diferentes públicos-alvo?

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - GESTORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
CAMPUS PARNAÍBA



Entrevista a ser aplicada ao núcleo gestor participantes da pesquisa

Entrevista nº _____

A coleta de dados se dará por entrevista semiestruturada com o público-alvo, com uso de perguntas acerca do objeto desta pesquisa a comunidade do **núcleo gestor do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão** - Piripiri/PI. Os dados qualitativos recebidos a partir das respostas das transcrições das entrevistas em foco deste estudo serão analisados e interpretados.

A entrevista possui 12 (doze) questões e respondê-las podem exigir de 25 a 30 minutos, sendo que suas respostas serão coletadas no anonimato e, portanto, não será possível identificar o autor das respostas. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, pois desejamos reunir o máximo de informações dos docentes participantes.

Agradeço pela contribuição.

1 - De que forma as práticas de inclusão curricular do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática ofertado no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão contribuiu para a sociedade e para o processo de humanização dos discentes com deficiência intelectual?

2 - Quais estratégias de inclusão e acessibilidade são desenvolvidas no processo de integração curricular para os discentes com deficiência intelectual?

3 - Como as experiências e vivências dos discentes com deficiência intelectual do

Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Agropecuária e Informática, ofertados no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão, contribuem para a sua inserção social e profissional, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico da instituição?

4 - Quais ações e políticas organizacionais de gestão são implementadas pelo Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão, para garantir o acesso, êxito e permanência dos discentes com deficiência intelectual, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico?

5 - Como as ações e políticas organizacionais de gestão do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão, voltadas para o acesso, êxito e permanência dos discentes do curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA, contribuem para o alinhamento do perfil do egresso com as demandas do mercado de trabalho, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico?

6 - Quais estratégias são adotadas no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão, relacionadas ao acesso, à permanência e ao êxito dos discentes com deficiência intelectual, considerando a estrutura curricular e o itinerário formativo do projeto pedagógico?

7 - Quais são as principais dificuldades enfrentadas no processo de estruturação curricular do discente com deficiência intelectual, considerando os processos de permanência e êxito?

8 - Que anseios e expectativas os docentes expressam em relação à acessibilidade curricular no processo de ensino-aprendizagem dos discentes diagnosticados com deficiência intelectual?

9 - De que forma as dificuldades e anseios dos docentes influenciam a efetividade do projeto pedagógico na efetivação do processo de inclusão dos discentes com deficiência intelectual?

10 - Quais são as principais ações executadas para que os conteúdos, memórias e experiências sejam relevantes no processo de aprendizagem dos discentes com deficiência intelectual?

11 - De que forma o Produto Técnico Tecnológico pode contribuir para o processo de inclusão e acessibilidade curricular dos discentes com deficiência intelectual, considerando os diferentes públicos-alvo (alunos, ex-alunos, docentes, equipe pedagógica) e seus interesses específicos?

12 - Quais estratégias e metodologias podem ser utilizadas para a elaboração do Produto Técnico Tecnológico, garantindo sua clareza, objetividade, atratividade e utilidade para os diferentes públicos-alvo?



APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
CAMPUS PARNAÍBA



Manual: EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual

Pesquisadora: Francília Sousa Meneses

Professora Orientadora: Dr.^a Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Prezados(as) Participantes,

Primeiramente, gostaríamos de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, seus relatos e percepções foram essenciais para a concretização deste objetivo.

Este questionário têm como objetivo compreender a sua percepção sobre o Manual intitulado: **EPT INCLUSIVA: Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Deficiência Intelectual**, Produto Técnico Tecnológico desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFPI Campus Parnaíba.

Este, trabalho é parte da pesquisa de Dissertação intitulada EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual, e tem como objetivos identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais, bem como destacar as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social.

Agradecemos a sua colaboração!

Francília Sousa Meneses e Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Pergunta 1 - O Manual consegue atender ao objetivo de compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual incluso nos espaços da EPT?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 2 - O Manual identifica as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 3 - O Manual apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 4 - O Manual é aplicável como material complementar nos espaços da EPT?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 5 - A linguagem presente no Manual apresenta de forma clara e concisa as ações de acessibilidade curricular para os discentes com deficiência intelectual?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 6 - Quanto a organização geral do Manual: layout, fonte e tamanho das letras, imagens e design, está adequada?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 7 - O Manual contribuirá para o desenvolvimento de instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com DI, nos espaços da instituição?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 8 - Quanto a organização geral do Manual: layout, fonte e tamanho das letras, imagens e design, está adequada?

- Atende
- Não atende
- Atente parcialmente

Pergunta 9 – Como o PTT será utilizado em suas futuras práticas profissionais?

Deixamos esse espaço para você expressar sua opinião sobre o Manual apresentado, compreendendo-o como um projeto construído com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de ações inclusivas para o atendimento de discentes com deficiência intelectual.

APÊNDICE G – PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) *CAMPUS PARNAÍBA*



ANEXO

ANEXO A – PARECER DO CEP



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNÁIBA -
UFDPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual

Pesquisador: Jalva Lília Rabelo de Sousa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84144324.5.0000.0192

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.216.906

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Pesquisa intitulado, “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual”, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa e pesquisadora assistente Francília Sousa Meneses.

As pesquisadoras relatam que o projeto de pesquisa faz parte do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), Campus Parnaíba-IFPI. Trata-se de um projeto de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, contando com pesquisa de campo e um estudo de caso, com objetivos de caráter exploratório e descritivo, tendo como objetivo geral compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025, focando nas ações inclusivas voltadas para a permanência desse público nos espaços formais da instituição, para então, partindo dessas informações, desenvolver o produto educacional que tem como objetivo central divulgar a instituição e as ações desenvolvidas para a permanência e o êxito dos discentes com deficiência intelectual.

O processo de acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual (DI) e os elementos necessários para a escolarização desse público não é discussão recente, porém,

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNÁIBA -
UFDPA



Continuação do Parecer: 7.216.906

intensificou-se os estudos e as reflexões a partir dos anos 1990, mediante a Declaração de Salamanca que estabeleceu os princípios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir do movimento de garantia e direitos de uma educação inclusiva para todos, havendo a publicação de legislações e políticas em prol da escolarização dos discentes público-alvo da Educação Especial em escolas comuns e salas de aula regulares. Mediante a necessidade de inclusão de todos os discentes, respeitando suas particularidades, surgiu uma maior preocupação do poder público no que tange a garantia de uma escolarização que incluísse o discente com deficiência visando seu progresso e seu preparo para além dos muros das instituições, ou seja, uma educação que preparasse o educando para seu convívio pessoal, social e profissional. As questões de inclusão do discente com deficiência intelectual que são foco desta pesquisa terão como contexto a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na pesquisa, deparamo-nos com a seguinte questão problema: Como ocorre a articulação no Ensino Médio Integrado de acesso, permanência e êxito dos discentes com deficiência intelectual, na perspectiva da Educação Especial no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão no período de 2021- 2025? A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mediante o que prega na Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, a partir da relação com o mundo do trabalho, aqui compreendido como a totalidade das relações e fazeres que incluem a atividade humana, partindo da concepção de que os cidadãos se formam e existem a partir do seu ato de trabalhar, produzindo significações para sua existência enquanto pessoa. Nesta perspectiva, o objetivo do estudo é identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais, assim como conhecer as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social.

(Compilação de trechos dos itens RESUMO, 1 INTRODUÇÃO e 2 JUSTIFICATIVA do arquivo Projeto Detalhado)

Sobre os procedimentos metodológicos, a abordagem escolhida foi a qualitativa, do tipo Estudo de Caso, onde pesquisas bibliográficas, documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas serão utilizados como instrumentos para coleta de dados, e para a análise dos dados, será empregada a análise de conteúdo de Bardin.

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA



Continuação do Parecer: 7.216.906

O estudo será realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão. A instituição oferece Ensino Médio com Educação Profissional e Técnica (EPT) para qualificar os estudantes para o mundo do trabalho, está localizada na Rodovia BR-404, no Povoado Ingazeira, zona rural do município de Piripiri-PI, fundada em março de 2012, o Centro trabalha com o Ensino Médio Integrado ao Técnico. A instituição de ensino pertence à Rede Pública Estadual.

A pesquisa possui previsibilidade de conter 6 participantes, sendo o núcleo gestor da instituição, composto por um diretor e uma coordenadora, que irão oportunizar o conhecimento acerca dos processos de organização no que tange a inclusão do discente com deficiência intelectual, também serão convidados a serem partícipes da pesquisa 4 docentes que possuem discentes com DI em suas salas de aula, totalizando um universo de aproximadamente 6 participantes lotados nos cursos de Administração, Agropecuária e Informática. O motivo para a pesquisa ocorrer com docentes desses cursos pode ser explicado devido à presença de discentes diagnosticados com DI estarem regularmente matriculados nessas turmas.

A pesquisa terá como enfoque a análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual incluso no período de 2021-2025 na instituição a ser pesquisada nos cursos que possuíam/possuem discentes com deficiência intelectual matriculados. Justifica-se o recorte temporal a ser desenvolvido partindo do pressuposto de que nos últimos cinco anos mediante o processo de estudos e avanços propiciados através da formação continuada dos profissionais tenha ocorrido melhorias no que tange os processos de inclusão, intervenção, integralização e um melhor acolhimento desse público.

De acordo com as pesquisadoras, a proposta metodológica será organizada em quatro etapas que se relacionam e sustentam o desenvolvimento do produto educacional. A primeira etapa será constituída em uma pesquisa bibliográfica. A segunda etapa consistirá no levantamento e coleta das informações no campo da pesquisa, por meio de observação espontânea, Diário de Bordo, Roteiro de Entrevistas, Relatórios Livros/Artigos e Documentos Institucionais da Escola. Desse modo, as observações serão realizadas em diferentes momentos e espaços de inclusão dos discentes, tais como: os horários de entrada e saída na sala de aula, a hora do intervalo, na sala de aula, bem como a relação dos discentes com DI e seus colegas e entre seus docentes e demais membros escolares. Será observado também quais atividades são propostas aos discentes com DI e como eles respondem as ações solicitadas, os recursos e estratégias utilizadas para o desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo dos discentes com DI, o conteúdo em foco (currículo), o interesse dos discentes pelas atividades desenvolvidas, os

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA



Continuação do Parecer: 7.216.906

recursos usados. Também será observado o trabalho realizado pela gestão da escola no que tange o processo de permanência e êxito dos discentes com DI. Como procedimentos técnicos para a construção dos dados será utilizada a entrevista semiestruturada com docentes que possuem matrícula de estudantes com Deficiência Intelectual, mediante uma suposição de que contenha 12 perguntas abertas e possuindo roteiro prévio, pois parte-se da concepção de que um planejamento coerente de perguntas pode levar a outros questionamentos e assim, trazer bons resultados aos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. As entrevistas serão realizadas em caráter presencial e seu conteúdo será gravado como forma de facilitar o processo de análise e sistematização das informações que serão encontradas. É importante enfatizar que as entrevistas serão gravadas em áudio, com autorização dos participantes, e posteriormente transcritas textualmente, dispensando o uso de imagem. A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por dar liberdade ao pesquisador para direcionar o assunto pesquisado, procurando sempre focar em seus objetivos propostos pela investigação, possuindo como estratégias a obtenção da identificação dos participantes e o entendimento inicial sobre a permanência e êxito do estudante com deficiência intelectual incluídos em suas salas de aula e por acreditarmos que com a entrevista pode ser possível uma coleta de dados de forma a obter informações relevantes para o estudo. A terceira etapa será desenvolvida mediante a análise das informações coletadas em lócus. A quarta etapa será desenvolvida mediante o desenvolvimento do produto educacional, sendo necessário: Roteiro, Filmagem /gravação, Câmera Profissional, Celular, Google Forms, Diário de Campo, como forma de nortear o conteúdo e qualidade do produto a ser desenvolvido. O referido produto possuirá abrangência local, com médio teor inovativo, médio impacto. O vídeo deverá apresentar os integrantes da escola relatando o trabalho desenvolvido, devendo conter a fala dos gestores e dos docentes que possuem discentes com deficiência intelectual incluídos em suas salas de aula. A construção do Produto Educacional deverá considerar três eixos temáticos que são fundamentais para sua construção e utilização, que de acordo com Kaplún (2003) são eles: eixo conceitual, pedagógico e comunicacional. Nesse sentido, clarifica-se o entendimento de que tanto as pesquisas teóricas e de campo que serão desenvolvidas, bem como o produto educacional serão instrumentos com potencial para contribuir na construção de um processo inclusivo mais efetivo e consequentemente eficaz. Em suma, o produto educacional será aplicado, após essa etapa os participantes farão a avaliação do referido produto. Em seguida, o produto educacional deverá ser validado pela banca no ato da defesa da dissertação. É necessário frisar que o produto educacional faz parte do constructo da pesquisa e pode ser

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNÁIBA -
UFDPA



Continuação do Parecer: 7.216.906

considerado como uma devolutiva para a instituição e para a sociedade.

Critério de Inclusão: Serão inclusos na pesquisa os profissionais que atuem na instituição, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que possuam no mínimo três anos de atuação no âmbito da educação profissional e que possuam experiências com discentes diagnosticados com deficiência intelectual. Justifica-se o critério de inclusão dos participantes devido os mesmos trabalharem na instituição a no mínimo três anos e possuírem contato com discentes com DI por pelo menos dois anos letivos consecutivos.

Critério de Exclusão: Dessa maneira, o critério de exclusão dos participantes que não podem compor a pesquisa enquadra-se a todos aqueles que não possuam experiência com discentes com DI, aqueles que não trabalham na instituição por pelo menos três anos, sendo dois anos consecutivos no atendimento a discentes com DI, aqueles que estão afastados de suas atividades por motivos de saúde ou mesmo que não quiserem ser participes da pesquisa. Também serão excluídos da pesquisa as pessoas que se recusarem a assinar e preencher o TCLE e também aqueles que se julgarem com algum tipo de incapacidade física ou psíquica.

Metodologia de Análise de Dados: Após o levantamento e coleta das informações, a terceira etapa compreenderá a análise das informações coletadas em campo, tendo como base o PPP da instituição, o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e os documentos escolares no período de 2021-2025. Em uma sequência de ações será dado início pela exploração, seguida da descrição das características de inclusão para o acesso, permanência e êxito dos discentes com DI associado às ações para um bom desempenho e desenvolvimento desse público, caracterizando assim o fenômeno em estudo, ou seja, como a opção por essa delimitação pode contribuir para um melhor desenvolvimento da pesquisa.

No processo de análise será recorrido aos procedimentos metodológicos traçados para a pesquisa bibliográfica e documental, associando fontes de pesquisa, artigos, livros, guias, manuais, legislação, documentários e dissertações publicadas na área de Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica que elenquem o acesso, a permanência e o êxito dos discentes com DI aos achados da pesquisa, como forma de refutar ou confirmar a hipótese traçada.

A técnica escolhida para o tratamento das informações coletadas será a Análise de Conteúdo, visto que os dados coletados serão analisados à luz da teoria, mediante a utilização da técnica de análise e interpretação de conteúdo de (Bardin, 2016), que buscará nas entrelinhas das falas dos entrevistados categorias que serão desenvolvidas na discussão dos resultados encontrados. Esta técnica é muito utilizada em pesquisa qualitativa e se divide em três fases

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA**



Continuação do Parecer: 7.216.906

fundamentais, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. A primeira fase, denominada de pré-análise, trata da organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. Neste momento, ocorrerá a leitura flutuante do PPP da instituição e o PPC dos cursos, levando em consideração os cursos integrados que possuem discentes com DI inclusos, dando sequência à escolha dos documentos que apresentam inferência aos objetivos propostos para a pesquisa. (Bardin, 2016, p.96) afirma que *“o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”*. A segunda fase compreenderá a exploração do material. Os documentos selecionados na primeira fase deverão ser analisados de maneira isolada, buscando as unidades de significação a partir dos temas que tratam a pesquisa. De acordo com (Bardin, 2016, p.96) *“os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”*. A terceira fase compreenderá o tratamento dos resultados. Nesta fase, as unidades de significação encontradas nos textos durante a segunda fase serão adicionadas a um quadro que possibilitará um reagrupamento por categorização, facilitando a análise e sistematização dos dados encontrados. De acordo com (Bardin, 2016, p.117), *“esse processo emerge por meio de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”*. Compreende-se assim que o pesquisador busca analisar as características e estruturas que podem estar implícitas nas entrelinhas das mensagens. Deve ser valorizado os procedimentos descritivos que, ao serem separados e sistematizados, nortearão a pesquisa proporcionando conhecimento e compreensão das ações desenvolvidas pelos profissionais que compõe a instituição. Nesse processo deve ocorrer de forma paralela e concomitante o cruzamento das informações com a pesquisa bibliográfica, bem como com a legislação vigente e com as ações a serem desenvolvidas mediante o PPP da instituição, como meio de proporcionar uma melhor compreensão das práticas e das ações de inclusão realizadas dentro da instituição em consonância ao atendimento da legislação vigente, do PPP e das bases conceituais que regem a EPT, no que tange a formação humana integral desenvolvidas ao longo do tempo e que corroboram para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com DI na instituição.

(Compilação de trechos dos itens 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS do arquivo Projeto Detalhado e do arquivo Informações Básicas do Projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA



Continuação do Parecer: 7.216.906

Compreender como ocorre a articulação do acesso, permanência e êxito do discente com deficiência intelectual do Centro Estadual de Educação Profissional Rural Governador Hugo Napoleão para o desenvolvimento da formação humana integral no período de 2021-2025.

Específicos

- Identificar as condutas de inclusão curricular para a formação humana integral do discente com deficiência intelectual desenvolvidas nos espaços formais.
- Conhecer as atividades e estratégias de acesso, permanência e êxito desenvolvidas para os discentes diagnosticados com deficiência intelectual, nas categorias do trabalho como princípio educativo e pertencimento social.
- Elaborar o produto educacional a partir de um vídeo informativo, a ser propagado no Canal do YouTube, de forma que demonstre a prática desenvolvida com os discentes com deficiência intelectual no referido espaço educacional.

(Compilação do item 3 OBJETIVOS do arquivo Projeto Detalhado)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos:

Os pesquisadores relatam que a pesquisa envolverá riscos mínimos a dimensão intelectual e moral dos participantes, pois trata-se de uma entrevista individual, sem a intervenção ou modificação intencional nos fatores fisiológicos e sociais dos partícipes que participarão do estudo, afirma-se que o sigilo e o anonimato dos entrevistados serão garantidos. O participante poderá sentir algum tipo de cansaço ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa, desse modo, como forma de sanar esses empecilhos a entrevista deverá ser desenvolvida na sala da coordenação, visto que é um ambiente climatizado e dispõe de conforto necessário ao bem-estar dos participantes e somente será gravada se houver autorização do(a) entrevistado(a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 25 a 30 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso a pesquisadora e sua assistente. Os riscos da pesquisa podem ser refletidos no constrangimento ou desconforto em relatar vivências, um possível sentimento de invasão de privacidade, a resposta a questões que podem ser interpretadas como sensíveis, retraimento dos participantes ou sentimentos de inferioridade ou incapacidade diante das contribuições e também alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou em relação a satisfação profissional. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto, medo de não saber responder ou de ser identificado, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, quebra de anonimato, estresse.

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNÁIBA -
UFDPA**



Continuação do Parecer: 7.216.906

Desse modo, para minimizar e mitigar quaisquer riscos, a pesquisadora responsável adotará medidas que evitem aborrecimentos e situações que sejam consideradas indesejadas, comprometendo-se a realizar uma pausa durante a participação e possibilitando aos participantes uma remarcação do agendamento para outro momento, caso seja necessário. Será garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Ainda, a garantia de confidencialidade durante todo o processo a partir do uso de codinomes identificados pela letra E seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (entrevistados), como, por exemplo, E1, que refere-se à entrevista do participante docente número 1; acentua-se que haverá a abordagem cuidadosa durante as entrevistas e o aceite tranquilo dos pesquisadores à recusa em participar da pesquisa a qualquer momento.

Em caso de desconforto emocional relacionado à participação no estudo, será direcionado ao participante a assistência imediata, integral e gratuita, sob responsabilidade do pesquisador responsável, assim como o encaminhamento para o suporte de profissionais qualificados.

(Compilação de trechos dos itens 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS do arquivo Projeto detalhado e do arquivo Informações Básicas do Projeto)

Sobre os benefícios:

Os pesquisadores consideram como benefícios provenientes desta pesquisa poder contribuir para a reflexão sobre a atuação profissional dos participantes da pesquisa, desse modo, a pesquisa funcionará como uma autoavaliação para estimular a consciência e consequentemente, a transformação de práticas, possibilitando, assim, a aplicação de metodologias mais alinhadas às necessidades atuais dos discentes com deficiência intelectual atendidos na instituição.

(Compilação de trechos dos itens 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS do arquivo Projeto Detalhado e do arquivo Informações Básicas do Projeto)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem implicações relevantes no campo pessoal, científico e acadêmico e permite uma discussão importante e necessária para os espaços escolares no âmbito da educação profissional e inclusiva, pois visa contribuir com reflexões sobre a missão do corpo docente e demais membros da comunidade escolar no que tange incluir o discente levando em consideração as demandas individuais e grupais dos diferentes discentes com deficiência intelectual que adentram nos espaços formais. Para a sociedade esse estudo pode contribuir

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA**



Continuação do Parecer: 7.216.906

para uma visualização mais ampla de como tem se dado esse processo de acesso, permanência e êxito, além de compreender como ocorre a formação curricular da instituição para o atendimento desses discentes com deficiência intelectual. A pesquisadora responsável tem experiência adequada à realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia está em consonância com os objetivos propostos, bem detalhada e embasada cientificamente. Os critérios de inclusão, critérios de exclusão e os instrumentos de abordagem ao participante foram apresentados. Os riscos e benefícios foram descritos, bem como foram informadas todas as garantias previstas ao participante da pesquisa, conforme estabelece a Resolução 466/12. O cronograma do estudo está adequado e coerente às etapas propostas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados, conforme estabelece a Norma Operacional e CNS Nº 01/2013.

Recomendações:

- Sugere-se atualizar o endereço do CEP-UFDPA no TCLE, de acordo com o informado na página: Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Campus Ministro Reis Velloso. Av. São Sebastião, 2819, Bairro Nossa Senhora de Fátima, Parnaíba-PI; Espaço de Ciências Sociais e Humanas e ECSH, bloco 06, sala 46; com atendimento ao público de segunda à sexta-feira das 14h às 17h30min., ou pelo celular (86) 99427-1383; ou pelo e-mail: propopi.cep@ufdpar.edu.br

- Sugere-se utilizar a Carta de Encaminhamento do Projeto de Pesquisa de acordo com o modelo disponibilizado na página do CEP-UFDPA: <https://ufdpar.edu.br/propopi/paginas/comite-de-etica-em-pesquisa-cep/comite-de-etica-em-pesquisa-da-ufdpar/>.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise ética dos protocolos de pesquisa, verifica-se que o presente estudo está em conformidade com a Resolução CNS Nº 466/12 e Norma Operacional Nº 001/2013, portanto, apto à execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa e CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e Norma Operacional e CNS nº 001 de 2013, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa.

Ademais, este comitê ressalta as seguintes informações:

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNÁIBA -
UFDPA**



Continuação do Parecer: 7.216.906

1* De acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, o pesquisador responsável por este estudo deve apresentar ao CEP relatório(s) parcial(is) e relatório final. De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, deve ser apresentado um relatório final. O envio deve ser feito pela Plataforma Brasil, em forma de notificação.

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a(s) modificação(ões);

3* Fundamentar justificativa, caso haja a necessidade de interrupção do projeto;

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2439853.pdf	05/11/2024 19:00:53		Aceito
Outros	okCARTARESPOSTA.pdf	05/11/2024 18:59:55	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MODIFICADO PROJETO FRANCILIA SUBMETIDO CEP.pdf	05/11/2024 18:57:12	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MODIFICADO TCUD assinado assinado.pdf	05/11/2024 18:56:04	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Folha de Rosto	MODIFICADO FolhaDeRosto assinado 28229 assinado.pdf	05/11/2024 18:52:57	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODIFICADO TCLE GESTORES assinado assinado.pdf	05/11/2024 18:50:15	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODIFICADO TCLE DOCENTES assinado assinado.pdf	05/11/2024 18:49:42	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Outros	CurriculoLattesJalvaLiliaRabelodeSousa.pdf	21/10/2024 20:19:46	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Outros	CurriculoLattesFranciliaSousaMeneeses.pdf	21/10/2024 20:17:30	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
DELTA DO PARNAÍBA -
UFDPA**



Continuação do Parecer: 7.216.906

Outros	OKCARTADEENCAMINHAMENTODOP ROJETOAOCEP.pdf	18/10/2024 19:39:12	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	OKDECLARACAO_DOS_PESQUISAD ORES.pdf	18/10/2024 19:36:37	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Declaração de concordância	OKANEXOAUTHORIZACAOINSTITUICA O.pdf	18/10/2024 19:34:42	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Orçamento	OKORCAMENTO.pdf	17/10/2024 14:05:06	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Cronograma	OKCRONOGRAMA.pdf	17/10/2024 14:02:11	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ASSI_TERMOS_DE_CONFIDENCIALIDA DE_assinado_assinado.pdf	17/10/2024 13:59:57	FRANCILIA SOUSA MENESES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARNAIBA, 10 de Novembro de 2024

Assinado por:
France Keiko Nascimento Yoshioka
(Coordenador(a))

Endereço: Av. SAO SEBASTIAO 2819, Espaço de Ciências Sociais e Humanas - ECSH, bloco 5, sala 3
Bairro: NOSSA SENHORA DE FATIMA **CEP:** 64.202-020
UF: PI **Município:** PARNAIBA
Telefone: (86)99427-1383 **E-mail:** propopi.cep@ufdpar.edu.br