

Abstract: Linking research and university extension allows the creation of spaces for exchanging knowledge and experiences and brings researchers closer to the institutional context and professional practices, contributing to the development of significant scientific knowledge for the studied environment and for research participants. In this way, the article aims to comprehend possibilities and challenges of an online continuing education course for a school community that act in favor of accessibility for students with intellectual disabilities (ID), in the context of the Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (Rede EPCT). The responses to a Course Evaluation and Self-evaluation Form, from 61 participants entailed to educational institutions from all Brazilian geographic regions were analyzed: the Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais and 25 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. These responses were grouped by similarity between analysis categories, previously defined from the questions related to participants' perceptions of school inclusion of students with ID and to course evaluation. Results indicated the relevance of continuing education initiatives on this topic despite some limitations related to the structure chosen for the course due to the number of enrolled course participants. Therefore, the implementation of extension courses as training spaces for public servants and other agents related to the school inclusion of students with intellectual disabilities in the Rede EPCT were promising, in order to provide theoretical learning and moments of exchange of experiences, discussion and construction of strategies for accessibility and school inclusion of students with ID.

Keywords: Special Education. Intellectual disability. Continuing education.

1 Introdução

O debate sobre o direito dos estudantes com deficiência intelectual (DI) à educação no Brasil se intensificou nos anos de 1990, na tentativa de passar de uma perspectiva assistencialista para uma proposta baseada na educação inclusiva. Nessa proposta, há o entendimento de que o espaço de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), corresponde à escola comum e não às instituições especializadas, em um modelo segregador.

Entre os dispositivos legais sobre a escolarização de estudantes PAEE, a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu a Educação como direito social de todos e traz garantias para que a escolarização desses estudantes ocorra preferencialmente em classes comuns e, em contraturno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), defendeu a formação de professores para o atendimento de crianças com deficiência e o desenvolvimento de um currículo especializado. E, no ano de 2008 ocorreu o lançamento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*, tornando-se um marco histórico no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE. Regulamentada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a *PNEEPEI* definiu o AEE como serviço educacional complementar ou suplementar ao ensino comum, excluindo a possibilidade de ser substitutivo (BRASIL, 2008b, 2011).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) indica que a pessoa com DI caracteriza-se por apresentar limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressas nas habilidades conceituais, sociais e práticas, originadas antes dos 18 anos de idade. Em 2010, orientou que

fossem priorizados os apoios necessários a seu desenvolvimento, educação e bem-estar, além do aprimoramento do funcionamento individual (AAIDD, 2010 *apud* ALLES et al, 2019). Vê-se, portanto, que a discussão no campo da educação especial ultrapassa a argumentação biológica e adentra na garantia educacional para esse público. Recentemente, a definição trazida por essa associação foi atualizada, passando a adotar 22 anos de idade como idade limite (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Em 2015 foi aprovada a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)*, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que trouxe como objetivo principal “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). A LBI também reforçou a garantia do direito à escolarização em igualdade de oportunidades, por meio de

- 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, art. 28, p. 6).

Sobre o acesso à educação de estudantes PAEE, em 2016 foi aprovada a Lei nº 13.409, de 18 de dezembro de 2016, que garantiu a reserva de vagas em instituições federais de ensino para cursos de graduação e de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2016). Como reflexo, tem-se percebido nos últimos anos o crescimento no número de matrículas destes discentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT). Para o ano de 2020, os dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica* (BRASIL, 2021) indicaram que 8.051 estudantes PAEE estavam matriculados em cursos de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, com 5.287 matrículas na Rede EPCT.

Instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), a Rede EPCT possui *campi* em diversas localidades nas 27 unidades federativas do país e é composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Colégio Pedro II, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e, majoritariamente, pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Criados com o propósito de oferecer educação profissional, científica e tecnológica por meio da articulação entre a prática pedagógica e os conhecimentos científicos e tecnológicos, os IFs visam o desenvolvimento local, regional e nacional e a emancipação cidadã dos grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2008a; PACHECO, 2010).

Ainda sobre o ingresso de estudantes PAEE na Rede EPCT, Oliveira e Delou (2021) utilizaram o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Governo Federal para analisar as matrículas desse grupo de discentes nos IFs, entre os anos de 2015 e 2019, e identificar os tipos de deficiência relacionados a essas matrículas. Especificamente para os estudantes com DI, de acordo com os dados fornecidos pelas 35 instituições participantes da pesquisa, as autoras relatam o ingresso de 378 estudantes no período analisado. Embora o

número seja reduzido em relação às matrículas totais, a quantidade delas para estudantes com DI foi a terceira maior entre os grupos analisados pelas pesquisadoras. Ressalta-se que os quantitativos apresentados podem estar subdimensionados em virtude da ausência de dados de três IFs e da obtenção de dados parciais para alguns dos institutos participantes.

Percebe-se que, mesmo com ponderações quanto à lentidão dos avanços para garantias de direitos e a presença de alguns retrocessos, há muitos amparos legais sobre a implantação de recursos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas convergentes à inclusão escolar. Entretanto, a realidade acaba por se distanciar, em alguns aspectos, dessas políticas ideais. Afinal, “a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 40).

Não obstante os avanços, os estudantes com DI historicamente possuem maiores desafios para o acesso à escolarização, seja pela recusa de matrícula em escolas comuns, uma vez que a legislação não exclui a possibilidade de matrícula em instituições especializadas, ou pela falta de acessibilidade ao currículo, resultando em exclusão do sistema de ensino. Para esse grupo, é observado uma diferença histórica nas proporções de matrículas de estudantes com DI nas etapas do ensino fundamental e médio (MELETTI; BUENO, 2011), indicando a dificuldade de acesso a esta última etapa, muitas vezes após conclusão do Ensino Fundamental por meio da “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso II, p. 24). Recentemente, também se observa a presença expressiva desse grupo em turmas da Educação de Jovens e Adultos, com ingresso precoce após trajetória com reiterado fracasso escolar (HASS, 2015; HASS; GONÇALVES, 2015; LEITE; CAMPOS, 2018).

Outra garantia importante, e que deve ser discutida, refere-se à formação profissional dos estudantes com DI, desenvolvida majoritariamente pelas instituições especializadas. Trentin e Raitz (2018) apontam, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola especial na cidade do estado de Santa Catarina que

[...] a formação profissional para a pessoa com DI não atende às necessidades e expectativas do mercado de trabalho, o que exige grandes discussões para além da escola. No sentido apontado, desvelam-se pontos cruciais que merecem ser analisados para inclusão na proposta das oficinas de profissionalização (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Têm-se, portanto, a proporção de matrículas de estudantes PAEE na Rede EPCT em relação às demais redes de ensino trazida pela *Sinopse Estatística* (BRASIL, 2021), e o quantitativo de estudantes com DI nos IFs apontado por Oliveira e Delou (2021). Deste modo, percebe-se a importância dessas instituições de ensino para estudantes com DI em relação às garantias de direito social à Educação e ao trabalho.

Mediante a conjuntura exposta, percebeu-se a necessidade de que os agentes envolvidos no processo de inclusão escolar de estudantes com DI tenham a formação necessária ao atendimento das necessidades educacionais destes discentes. Dessa forma, também é importante que as iniciativas de formação continuada abordem temáticas relacionadas a este processo sem deixar de considerar as expectativas e anseios desses profissionais. Tais aspectos são necessários para que as iniciativas se tornem experiências de extensão e formação, assim

como espaços de produção do conhecimento, e possam contribuir com a atuação profissional desses agentes e, em consequência, com a escolarização e formação profissional de estudantes com DI. Sendo assim, o presente artigo teve como objetivo 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, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

Os dados apresentados neste artigo provêm de uma atividade de extensão articulada à pesquisa e consistiu em uma formação sobre aspectos da escolarização de estudantes com DI na Rede EPCT. A escolha pela vinculação entre pesquisa e extensão justifica-se pelo fato de a última viabilizar um espaço para troca de saberes e experiências, assim como possibilitar a aproximação das pesquisadoras ao contexto institucional e práticas profissionais. Por consequência, tal articulação contribui para a elaboração de conhecimento científico significativo ao contexto estudado e aos participantes da pesquisa.

O curso foi originalmente idealizado como instrumento de coleta para uma pesquisa de mestrado (MENDONÇA, 2022) e fez parte de um projeto de extensão financiado, via edital de seleção, pela Pró-reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Ressalta-se, porém, que o presente artigo utilizou os dados provenientes da segunda turma de oferta do curso e, portanto, são inéditos e não foram analisados pela pesquisa mencionada anteriormente. Nesta edição, o curso foi oferecido para servidores da Rede EPCT que atuam junto a estudantes com DI, membros da comunidade externa das instituições que fazem parte da Rede EPCT e servidores das redes públicas municipal e estadual de educação.

2 Método

Inicialmente, foram disponibilizadas 20 vagas para o curso, porém o número de servidores inscritos foi muito superior ao esperado e a diversidade de instituições a que eles eram vinculados evidenciaram a necessidade de formação nesta temática para servidores da Rede EPCT. Sabendo que o elevado número de inscritos inviabilizaria a plena participação de todos os cursistas nas discussões a serem propostas, conforme planejado anteriormente, optou-se por não utilizar as sessões reflexivas como momento de formação, e percebeu-se o potencial da continuação e detalhamento da pesquisa.

A formação em serviço foi ofertada a partir de um ciclo de mesas redondas, com pesquisadoras que atuam na temática de escolarização de estudantes com DI. Como instrumento de coleta de dados, foi adotado o Formulário de Autoavaliação e Avaliação do Curso (FAAC) que abordou, além da percepção sobre o curso, outros assuntos de interesse da pesquisa, relacionados ao processo de escolarização dos estudantes com DI na Rede EPCT (ingresso, avaliação biopsicossocial, estratégias de trabalho em sala comum, adaptação curricular e certificação). A escolha pelo instrumento considerou que questionários autoaplicados possibilitam aos pesquisadores alcançarem um grupo grande de pessoas, mesmo quando dispersas em uma extensa área geográfica, e proporcionam aos participantes o conforto de optar pelo momento mais conveniente para participação na pesquisa (GIL, 2008).

Devido à possibilidade de continuidade da discussão sobre a inclusão escolar dos discentes com DI na Rede EPCT, articulada à pesquisa e extensão, a presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo⁴. Foram realizadas inscrições para 358 pessoas, porém, apenas parte dos cursistas que responderam o FAAC configurou-se como participantes da presente pesquisa. Para isso, foi necessário concordar em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e atender ao critério de inclusão adotado: ser servidor público federal em exercício em uma das instituições da Rede EPCT.

2.1 Participantes da pesquisa

Consistiram em participantes da pesquisa 61 servidores vinculados à 27 instituições da Rede EPCT, sendo 25 Institutos Federais (IFs). Desta maneira, não obstante o número reduzido de participantes em comparação ao total de cursistas, a pesquisa contou com representantes de todas as regiões do país, conforme o Quadro 1. Quanto à identificação dos participantes no texto, será utilizada a letra P em conjunto a um número relacionado à quantidade de participantes na sua instituição de vínculo e pela sigla da instituição; por exemplo, P3 – IFRS.

Quadro 1 - Quantidade de participantes em relação às instituições de vínculo indicadas.

| Instituição ou órgão de vínculo | Número de participantes |
|---|-------------------------|
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG | 1 |
| Instituto Federal do Alagoas – IFAL | 2 |
| Instituto Federal do Amazonas – IFAM | 1 |
| Instituto Federal do Amapá – IFAP | 1 |
| Instituto Federal de Brasília – IFB | 1 |
| Instituto Federal do Ceará – IFCE | 1 |
| Instituto Federal do Espírito Santo – IFES | 2 |
| Instituto Federal Fluminense – IFF | 1 |
| Instituto Federal Farroupilha – IFFar | 2 |
| Instituto Federal de Goiás – IFG | 4 |
| Instituto Federal Goiano – IFGoiano | 2 |
| Instituto Federal do Maranhão – IFMA | 4 |
| Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – IFMS | 2 |
| Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT | 3 |

Continua

⁴ O projeto “Escolarização do estudante com Deficiência Intelectual no contexto da educação profissional e tecnológica” está registrado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal de São Paulo sob o número 52040621.2.0000.5473 e foi analisado e aprovado pelo Parecer Consubstanciado 5.046.998, de 19 de outubro de 2021.



| Instituição ou órgão de vínculo | Número de participantes |
|---|-------------------------|
| Instituto Federal do Pará – IFPA | 4 |
| Instituto Federal da Paraíba – IFPB | 1 |
| Instituto Federal do Piauí – IFPI | 2 |
| Instituto Federal do Paraná – IFPR | 3 |
| Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN | 1 |
| Instituto Federal de Rondônia – IFRO | 1 |
| Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS | 3 |
| Instituto Federal do Sergipe – IFS | 1 |
| Instituto Federal de São Paulo – IFSP | 13 |
| Instituto Federal do Sudeste de Minas – IF Sudeste MG | 1 |
| Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul | 1 |
| Instituto Federal de Sul de Minas – IFSULDEMINAS | 2 |
| Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR | 1 |

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base em dados da pesquisa.

Em relação ao tipo de vínculo dos participantes com a instituição de origem, nota-se a diversidade de ocupações, como: 16 participantes indicaram ser docentes de sala comum; oito indicaram ocupar o cargo de Pedagogo; cinco, Psicólogo Escolar; quatro, que indicaram ocupar a chefia da Coordenação Pedagógica; quatro, a Coordenação da Equipe Multiprofissional; quatro, relataram ser Docente de Educação Especial; três, Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa; dois, Assistente social; e um, Docente de Libras.

2.2 O curso e a coleta de dados

A formação ocorreu no formato de ciclo de mesas redondas, com a presença de pesquisadoras com atuação na área da escolarização de pessoas com DI, entre os meses de setembro e novembro de 2021. As mesas redondas foram transmitidas pelo *YouTube*⁵ e a interação entre participantes e pesquisadoras convidadas foi mediada a partir de comentários no *chat* ao vivo. O curso teve como objetivos contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre o processo de escolarização de estudantes com DI e possibilitar a troca de experiências e percepções sobre como vem ocorrendo a inclusão escolar de estudantes com DI na Rede EPCT. Foram realizadas quatro transmissões, com duração de duas horas, que abordaram as temáticas:

- a) a ingresso do estudante e avaliação biopsicossocial;

⁵ Os encontros síncronos do curso podem ser visualizados por meio do *link* de acesso https://www.youtube.com/channel/UCRJ1vC7L_MWTWDF168WTyTA.

pesquisa para o conjunto de categorias referentes às percepções sobre a escolarização de estudantes com DI nas suas instituições de vínculo e de 61 participantes para o conjunto de categorias relacionadas à avaliação do curso.

3 Resultados e Discussões

Para reconhecer as possibilidades e limitações da formação ofertada a partir dos resultados obtidos, faz-se necessário, primeiro, compreender a percepção dos participantes sobre o processo de inclusão escolar em suas instituições. Por este motivo, a apresentação e discussão dos resultados será iniciada pelas categorias relacionadas às percepções sobre a escolarização de estudantes com DI. Para a primeira categoria adotada, Ingresso e avaliação biopsicossocial, foram obtidos 23 relatos de ausência da avaliação biopsicossocial em suas instituições; nove comentários positivos sobre esta avaliação e o ingresso de estudantes com DI; sete comentários que abordaram a necessidade de adequação do processo de ingresso existente; e dois participantes que mencionaram não haver estudantes com DI em suas instituições, um deles o fez como justificativa para seu desconhecimento sobre o processo de ingresso. Ainda, foi registrado a ausência de resposta para um dos participantes.

Os relatos sobre não haver avaliação biopsicossocial nas instituições de vínculo são consistentes com a ausência de decreto que regulamenta sua implantação, conforme indicado pela *LBI*. Para esta lei, a avaliação deve ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os impedimentos de natureza mental, física, sensorial e intelectual; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitações no desempenho de atividades e restrições de participação (BRASIL, 2015)

Ademais, outro fator complicador para sua realização, no caso dos IFs, refere-se à inexistência de profissionais para compor a equipe multiprofissional nas instituições ou, ainda, sua presença em número insuficiente para atender a demanda, conforme pode ser observado nas respostas transcritas.

Não temos profissional capacitado (P1 – IFAM).

Inconsistente, pois embora conste no organograma não temos AEE titular (P2 – IFFar).

Temos muita dificuldade de fazer avaliação porque falta equipe multiprofissional. Atuamos com muitas dificuldades porque não temos apoio e tudo esbarra na dificuldade de contratação, seja por falta de prioridade ou até de códigos de vagas. Mesmo com poucos recursos, temos feito essa avaliação para propor um percurso formativo e oferta de apoio que esse estudante necessita (P1 – IF Goiano).

Contudo, ainda referente às ações para ingresso e avaliação de estudantes com DI, entre respostas sucintas indicando a adequação do processo, destacam-se os comentários positivos feitos por alguns participantes lotados no IFAL, IFRO e IFSP.

Boa. Temos uma equipe de profissionais disposta a ajudar os alunos que chegam a nossa instituição (P1 – IFAL).

Temos boa acessibilidade, uma vez que o NAPNE funciona a todo vapor (P1 – IFRO). Estamos construindo o processo, em conjunto, de um aluno com Deficiência Intelectual. Grandes aprendizados e conscientização da comunidade sobre as diferentes formas de aprender (P9 – IFSP).

Nota-se que os participantes mencionam o auxílio e acompanhamento de estudantes, iniciativas de sensibilização da comunidade escolar e a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), como meios de contribuir à escolarização de estudantes com DI; porém, assim como nas demais respostas similares, não mencionam a avaliação biopsicossocial. É possível que o apagamento desse aspecto encontrado nas respostas seja também decorrente do formato de ingresso de estudantes PAEE nos IFs.

Em pesquisa sobre o acesso de estudantes PAEE nos IFs, com participação de 19 instituições, Silva (2020) relata que 95% dos institutos participantes alegaram cumprir a atual legislação de reserva de vagas em seus processos de ingresso. Ressalta-se que, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 05 de maio de 2017, a ocupação da vaga reservada fica sujeita à comprovação da deficiência por meio de apresentação de laudo médico que ateste o tipo e o grau de deficiência, com indicação do correspondente CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (BRASIL, 2017).

Em relação à Formação profissional e ao PEI, um dos participantes não se manifestou e outro respondeu o que entendeu sobre a temática. Da mesma forma que ocorreu com a avaliação biopsicossocial, 25 participantes indicaram que não existe PEI em sua instituição ou *campus*, compondo a maioria das respostas analisadas. Corroborando os resultados encontrados por Rodrigues-Santos (2020), a ausência de códigos de vaga para contratação de professores de Educação Especial nos IFs apareceu de forma recorrente nas respostas desses participantes, conforme as seguintes transcrições. Entre as respostas selecionadas, incluem-se participantes vinculados a outras instituições da Rede EPCT, indicando que o problema não é restrito aos IFs.

Temos avançado na discussão sobre formação/capacitação de docentes e TAEs [servidores Técnico-administrativos em Educação] para o atendimento/acolhimento dos estudantes com deficiência, mas iniciativas são tímidas devido à falta de recursos. Quanto ao PEI, até o momento poucas ações no sentido de flexibilização do tempo de curso, que foram registradas em processo eletrônico, via SIPAC [Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos], nada além disso. Também não há na instituição professores de atendimento educacional especializado (P1 – CEFET-MG). Não há profissionais formados na Educação Especial ou áreas afins (P1 – IFAM). PEI é implementado, no entanto a formação profissional ainda é uma problemática frente às adaptações curriculares significativas que são requeridas em alguns casos; além disso a falta de profissionais especializados e do AEE dificulta o trabalho (P1 – IFSUDESTEMINAS).
Necessitamos constar em nosso quadro o profissional AEE e o PEI sempre é elaborado, mas às vezes não atende integralmente a demanda do aluno com DI (P2 – IFUSULDEMINAS).
Não há equipe como psicóloga, pedagoga, assistente social e professor de apoio (P1 – IFMT).

Em contraponto, apenas três participantes mencionaram a elaboração do documento em seus locais de exercício, com os demais 12 comentários alegando que o mesmo se encontra em processo de adequação ou de regulamentação, como as manifestações abaixo.

Percebe-se que os participantes sentem dificuldades em relação às estratégias em sala comum, mencionando a falta de engajamento dos professores e que o docente de Educação Especial poderia contribuir no planejamento em conjunto aos demais docentes, conforme explicitado por P1 – IFGoiano. Cabe ressaltar que, apesar de não constar nas manifestações dos participantes P1 – CEFET-MG e P1 – IFPB para esta categoria, eles mencionaram a ausência do docente especializado em respostas anteriores.

Outro aspecto interessante observado é o suporte individualizado enquanto estratégia de ensino pelos professores de sala comum e sua colaboração durante o ensino remoto. Em pesquisa recente de Bueno *et al* (2021) sobre as estratégias adotadas pelos IFs durante o ensino remoto para atendimento de estudantes PAEE, as autoras relatam que o suporte individualizado configurou um apoio importante para estes discentes. Comumente utilizado pelos docentes das instituições pesquisadas, estes momentos possibilitaram a estes docentes estabelecer maior contato com os estudantes e proporcionar explicações mais detalhadas para o esclarecimento de dúvidas. Tais resultados confirmam os dados obtidos e exemplificados pelas respostas dos participantes P9 – IFSP e P1 – CEFET-MG, e configura-se como estratégia promissora, mesmo com a retomada das atividades presenciais.

Por fim, como última categoria de análise tem-se as manifestações sobre a Certificação dos estudantes com DI. Esta foi a categoria com maior quantidade de abstenções de resposta, com sete participantes, e pode-se questionar se a ausência de resposta seria um indicativo da inexistência de certificação diferenciada para estudantes com DI, ou da regulamentação dessa, nessas instituições. Além das abstenções, um dos participantes mencionou não concordar com alguns posicionamentos sobre temática no curso, sem explicar o que motivou a discordância.

Entre as demais 34 respostas analisadas, 29 participantes relataram desconhecer ou não existir documento normativo que oriente a certificação diferenciada em sua instituição; alguns deles justificaram a ausência indicando que os estudantes ainda cursam os primeiros anos do curso e que é necessário a elaboração do PEI primeiro, conforme observado nas manifestações dos participantes do IFG e IFSP.

Ainda temos algumas dúvidas, porém estamos buscando a melhor forma sem perder a qualidade da formação do estudante (P1 – IFRO).

É um tema que tenho muito interesse em aprofundar. Em meu *campus* começamos a receber alunos cujo processo de ensino poderá culminar nessa discussão (P1 – IFSP). Tema que tem sido recorrente nas discussões, mas ainda não regulamentado na instituição. Contudo, passamos por situações em que alguns alunos necessitam de adaptações curriculares significativas e que impactam diretamente na certificação regular e não sabemos ainda como conduzir (P1 – IF SUDESTE DE MINAS).

Estamos no processo de construção do PEI para futuramente obter a certificação (P9 – IFSP).

Ainda não dominamos o processo do PEI, falar em certificação é bastante prematuro (P10 – IFSP).

Ainda não foi discutida essa possibilidade, visto que o aluno ainda se encontra no 1º ano e não discutimos sequer o PEI (P1 – IFG).

Como consequência, as demais respostas relatam a existência de normativa institucional sobre certificação diferenciada e experiências anteriores de certificação.

inclusão de oficinas e atividades práticas, insinuam a insegurança quanto à própria prática e a necessidade de conhecer estratégias e procedimentos exitosos para replicação em seu exercício profissional.

Gostaria que os professores pudessem apresentar de forma mais concreta metodologias que aplicam com os estudantes (P1 – IFS).

Troca de experiências sobre procedimentos e caminhos didático-metodológicos que podem ser desenvolvidos com o DI. E aspectos gerais de elementos presentes no PEI (P3 – IFG).

Aprofundamento sobre adaptação de materiais didático-pedagógicos (P2 – IFGoiano).

O compartilhamento de ações práticas, produção de materiais acessíveis que possam auxiliar os professores de sala de aula comum (P3 – IFRS).

Nota-se, portanto, que os dois agrupamentos com maior número de respostas indicam a necessidade de conhecer recursos e estratégias que contribuam para a escolarização de estudantes com DI, com transtornos da aprendizagem e para demais estudantes PAEE. Assim como de embasamento teórico relacionado aos dois últimos grupos, a fim de enriquecer a própria prática.

Ressalta-se que estes comentários não apenas salientam possibilidades de contribuição da formação continuada na atuação profissional dos participantes, e por consequência ao processo de inclusão escolar de estudantes com DI, mas expressam algumas fragilidades sobre o formato adotado. O grande número de participantes limitou a interação entre pesquisadoras, palestrantes e participantes nos encontros síncronos. E a escolha das atividades síncronas foi reduzida pela carga horária proposta, o que inviabilizou a realização de atividades práticas, como a construção conjunta de materiais ou planejamentos de ensino acessíveis.

As limitações evidenciadas na categoria anterior também aparecem em destaque na categoria Estrutura do curso. Em três das respostas, os participantes registraram sugestões quanto à inclusão de estudos de caso, oficinas e atividades práticas para planejamento acessível, manifestadas por participantes do IFPA, IFPR e IFS. Houve a ausência de resposta para 21 participantes e outros 22 não realizaram sugestões. Entre aquelas realizadas, as sugestões sobre a carga horária do curso corresponderam à maioria das respostas, com nove participantes. Destes, quatro indicaram a necessidade de ampliação da carga horária, a fim de possibilitar melhor aproveitamento do material disponibilizado, e cinco indicaram a alteração de horário do curso, apontando conflito com as demandas de trabalho.

Penso que a carga horária poderia ser maior (P1 – IFMA).

Com um material tão extenso e rico, o curso poderia ter carga horária maior (P1 – IFRO).

Talvez se o curso fosse aplicado no período noturno (P3 – IFSULDEMINAS).

Assim como ocorreu em relação ao tipo de atividades a serem desenvolvidas pelos cursistas, o estabelecimento de uma carga horária adequada às atividades propostas pelo curso, sem deixar de considerar a rotina profissional dos cursistas, demonstrou-se importante para a manutenção de seu engajamento no curso.

Por fim, para a última categoria tem-se Processo formativo do curso. Dentre os participantes, 26 não responderam à pergunta e 20 elogiaram o curso, mas enfatizaram outros

tópicos diferentes da categoria de interesse. Entretanto, destacaram-se as respostas que voltaram a mencionar a colaboração do curso para seu embasamento teórico, com nove manifestações, e a contribuição para a prática profissional, com seis comentários.

Apreendi muito com as experiências relatadas (P3 – IFPA).

O curso me surpreendeu pela qualidade e também percebi que estamos todos no mesmo barco, buscando e explorando formas de promover o aprendizado dos nossos estudantes com DI (P1 – IFRO).

A presente proposta agregou novos elementos à minha prática docente. Sou professora em atuação e em processo formativo. O curso, sem dúvida, acrescentou novos elementos e esclareceu aqueles aspectos em que não me encontrava muito segura. Tenho consciência de que é necessário seguir avante (P3 – IFGA).

O curso foi muito interessante, organizado e trouxe muitas referências importantes dentro da rede profissional. Acho muito importante estarmos em contato em rede colaborativa, isso contribui demais para a nossa prática diária (P1 – IFS).

Ocorreu num momento onde pude identificar muitas situações vividas em meu *campus* e posso contribuir com o que aprendi (P1 – IFSP).

A menção a esses pontos é bastante importante para a validação da proposta, uma vez que a repetição de informações abordadas anteriormente pelos participantes confirma a relevância do curso para formação continuada desses profissionais. Ao relembrar os principais pontos de vista analisados, percebe-se que, de modo geral, os participantes indicaram que o curso proporcionou embasamento teórico e contato com iniciativas exitosas para a escolarização do estudante com DI na Rede EPCT. Também se infere que o curso, em consequência, contribuirá com sua prática profissional e, possivelmente, no processo de escolarização de estudantes com DI em suas instituições de vínculo.

Portanto, a partir dos aspectos mencionados nas respostas dos participantes, para as categorias referentes à avaliação do curso, foi possível observar resultados positivos, apesar das limitações relacionadas ao formato escolhido. Tais resultados indicam a viabilidade da adoção de cursos em formato similar para a formação continuada de servidores envolvidos no processo de inclusão escolar desses estudantes.

4 Considerações finais

Uma das defesas trazidas em discussões durante o curso pauta-se na necessidade dos servidores envolvidos no processo de escolarização de estudantes com DI terem formação relacionada à Educação Especial, seja em nível de graduação e pós-graduação, ou mesmo a partir de cursos de extensão. Em prática, percebe-se a escassez de servidores para composição da equipe multiprofissional e demais apoios necessários, somada à não especificação de possibilidades de atuação para cada profissional. Tão logo, o PEI, por vezes, fica em segundo plano ou ausente. Assim, o desenvolvimento de todo o processo e discussões nos fez perceber que os participantes demonstraram não serem apenas atuantes, mas sim conhecedores capazes de olharem criticamente a realidade e conseguirem modificá-la.

Como resultados, foram obtidas informações que mostram que muitos profissionais que atuam diretamente com estudantes com DI ou demais estudantes PAEE lamentam sobre a falta de normativas, instrumentalizações e estratégias propícias para uma adaptação ou estruturação em prol da escolarização desse público. Isto posto, muitas vezes a apropriação de um

desenvolvimento integral deste processo é prejudicada, ora pelas faltas citadas, ora pela ausência de servidores capacitados em número suficiente para articular essas ações.

Assim, para além do necessário embasamento teórico – mesmo com as limitações mencionadas – o curso possibilitou espaço para reflexão, uma vez que os participantes conseguiram apontar suas opiniões e seus pontos de vista. Logo, juntos conseguiram dar novos significados às concepções iniciais sobre deficiência intelectual, aos processos avaliativos e de outras temáticas colocadas sobre a mesa.

Portanto, considera-se promissora a implementação de cursos de extensão *online* enquanto espaços formativos para servidores e demais agentes relacionados à escolarização de estudantes com DI na Rede EPCT, a fim de proporcionar embasamento teórico e momentos de troca de experiências, discussão e construção de estratégias para acessibilidade e inclusão escolar desses discentes. Ademais, novas pesquisas aliadas a essa formação são de grande valia na elaboração de conhecimentos sobre os processos de escolarização e profissionalização de estudantes com DI e no âmbito formativo dos estudantes com DI.

Referências

ALLES, Elisiane Perufo *et al.* (Re) Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 373-388, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300002>. Acesso em 13 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 146 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. 34 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008a. 10 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. 3 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria Geral,

