

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

THAIS WATAKABE YANAGA

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM
ADOLESCENTES E JOVENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Presidente Prudente

2017

THAIS WATAKABE YANAGA

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM
ADOLESCENTES E JOVENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maria Coimbra

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Y22i Yanaga, Thais Watakabe.
Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da
educação especial / Thais Watakabe Yanaga. - Presidente Prudente : [s.n.],
2017
227 f.

Orientadora: Renata Maria Coimbra
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Processo de resiliência. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. I.
Coimbra, Renata Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência

AUTORA: THAIS WATAKABE YANAGA

ORIENTADORA: RENATA MARIA COIMBRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA
UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE / UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. ALEX SANDRO GOMES PESSÔA
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINÍCIUS FRANCISCO
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 23 de junho de 2017

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que buscam desenvolver uma educação de qualidade, independente para quem seja, respeitando-se as diferenças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, proporcionando a saúde necessária para lutar e conquistar meus objetivos.

Aos meus pais, Mitie e Noritaka, por me fornecerem as condições necessárias para que pudesse me dedicar sempre aos estudos, incentivando-me a sempre acreditar em meus sonhos e buscá-los.

Ao meu marido Fernando, por me apoiar em todos os projetos e sonhos, por ser o companheiro que compreendia minhas ausências em decorrência da dedicação a minha pesquisa, e por me acompanhar nas viagens pelos *campi* do IFPR.

À Direção Geral, Direção de Ensino e Coordenação de Ensino do Instituto Federal do Paraná – Paranavaí, por compreenderem a importância do Doutorado para a minha realização profissional. Em especial, aos colegas da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, por oportunizarem o meu afastamento da instituição.

Aos professores Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Dr. Alex Gomes Pessoa pelos valiosos apontamentos que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À orientadora, Professora Dra. Renata Maria Coimbra, por ter sido extremamente compreensiva com sua orientanda na condição de estudante, trabalhadora e moradora distante de Presidente Prudente. Por compartilhar seu conhecimento e orientar os passos deste estudo.

A todos os professores e alunos que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo para o seu desenvolvimento.

E, novamente, ao IFPR, por abrir suas portas e permitir a realização da pesquisa em seu âmbito.

EPÍGRAFE

Às vezes é mais fácil reclamar da sorte
Do que na adversidade ser mais forte
Querer subir sem batalhar
Pedir carinho sem se dar, sem olhar do lado

Já imaginou de onde vem à luz de um cego
Já cogitou descer de cima do seu ego
Tem tanta gente por aí na exclusão
E ainda sorri, tenho me perguntado

Pra ser feliz
Do que é que o ser humano necessita
O que é que faz a vida ser bonita
A resposta onde é que está escrita

Pra ser feliz
O quanto de dinheiro eu preciso
Como é que se conquista o paraíso
Quanto custa pro verdadeiro sorriso
Brotar do coração

Talvez a chave seja a simplicidade
Talvez prestar mais atenção na realidade
Porque não ver como lição
O exemplo de superação de tantas pessoas

O tudo às vezes se confunde com o nada
No sobe e desce da misteriosa escada
E não tem como calcular
Não é possível planejar
Não é estratégico

Pra ser feliz...

(Autoria de Elias Muniz)

RESUMO: Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial.

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Presidente Prudente, mais especificamente à linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores. O objetivo da pesquisa foi analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva dos alunos e professores. O referencial teórico adotado se refere à abordagem socioecológica, cujos pressupostos dos estudos da resiliência se pautam, principalmente, numa abordagem cultural. Com relação à temática da inclusão, é entendida neste trabalho como um processo que valoriza as diferenças. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada por meio de dois estudos. O Estudo I consistiu em uma pesquisa documental, no qual se analisou os documentos do IFPR (local em que se desenvolveu a pesquisa), verificando as políticas, princípios e ações constantes sobre a inclusão de alunos da Educação Especial. Esse estudo possibilitou o entendimento e posicionamento da instituição sobre a inclusão e buscou-se, a partir dos dados levantados nos documentos, relacioná-los com as sete tensões da abordagem socioecológica, analisando como as propostas de inclusão poderiam contribuir para o processo de resiliência de alunos da Educação Especial. Baseados nos resultados desse estudo, o Estudo II consistiu em pesquisa de campo, mais precisamente num estudo de caso múltiplo, que se realizou em seis *campi* do IFPR. Buscou-se analisar a percepção dos professores que davam aula aos alunos da Educação Especial e destes alunos considerados em processo de resiliência sobre as ações de inclusão desenvolvidas no IFPR, como contribuindo para o processo de inclusão e para o bom crescimento dos alunos. As ações de inclusão citadas foram relacionadas com as sete tensões da abordagem socioecológica, verificando de que forma contribuía para o processo de resiliência. Participaram desse estudo 14 professores, de ambos os sexos e com diversas formações, cujo critério principal foi que ministrassem aula ou desenvolvessem atividades com os alunos da Educação Especial de seu *campus*. Participaram 12 alunos, sendo quatro surdos, dois com Síndrome de Asperger, um cego, um deficiente visual, um com Síndrome de Down, um com amputação do braço, um com raquitismo, um com mielomeningocele, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 28 anos, e considerados em processo de resiliência. Nessa etapa, os professores participantes contribuíram de duas formas. Primeiramente, realizou-se uma conversa coletiva com os professores participantes de cada *campus* sobre a concepção que estes possuíam sobre “crescer bem”, e de acordo com essa concepção, definiu-se quais alunos da Educação Especial do seu *campus* apresentavam esse “crescer bem”. A outra etapa consistiu em entrevista semiestruturada realizada individualmente com os professores, em que se buscou levantar as ações de inclusão percebidas pelos professores que contribuía para o bom crescimento dos alunos da Educação Especial. Com estes alunos, realizou-se a entrevista semiestruturada de forma individual, em que se buscou levantar as ações de inclusão percebidas pelos alunos que contribuía para o seu crescer bem. Seis dos doze alunos continuaram a pesquisa, por meio do uso dos métodos visuais, em que tiraram de 15 a 20 fotos de momentos, lugares, pessoas no IFPR que representavam algo bom como também algo ruim para eles. As fotos foram analisadas e explicadas pelos próprios alunos para a pesquisadora. A partir das ações de inclusão citadas pelos professores e alunos, por meio das entrevistas e das fotos, estas foram analisadas à luz das sete tensões, verificando por meio de suas resoluções ou não, o favorecimento de processos de resiliência. Os resultados apontaram que poucas ações de inclusão eram desenvolvidas institucionalmente, pois a maioria das ações era realizada por iniciativa própria dos professores e da equipe pedagógica. Porém, por meio dessas ações, a maioria dos alunos da Educação Especial se sentiam

incluídos, indicando que tais ações estavam favorecendo processos de resiliência, atuando como ações protetivas, situação que não acontecia com os alunos surdos que, apesar de gostarem de estudar no IFPR, estavam expostos a mais situações de risco, pois nem todas as ações de inclusão os estavam protegendo. E dentro das ações de inclusão citadas, considerou-se que estas não conseguiam favorecer a resolução das tensões Justiça Social e Poder e Controle. Apresentou-se, como meio de favorecer a resolução das tensões e com isso promover ações de inclusão mais protetivas aos alunos da Educação Especial, a consolidação do NAPNE e do AEE pelo IFPR. Espera-se que este estudo colabore para a prática dos membros de instituições escolares que trabalhem com alunos da Educação Especial e suscite novas reflexões no campo educacional, garantindo práticas mais eficazes.

Palavras-chave: Processo de Resiliência; Inclusão Escolar; Educação Especial; Juventude.

ABSTRACT: School inclusion and resilience processes in adolescents and young people in special education.

This study is linked to the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente campus, more specifically to the Human Development, Difference and Values research line. The objective of the research was to analyze how inclusion actions are articulated with processes of resilience in adolescents and young people in special education, from the perspective of students and teachers. The theoretical reference adopted refers to the socioecological approach, whose presuppositions of the studies of the resilience, are based mainly on a cultural approach. Regarding the theme of inclusion, understood in this work as a process that values the differences. The qualitative approach research was carried out through two studies. Study I consisted of a documentary research, in which the documents of the IFPR (where the research was developed) were analyzed, verifying the policies, principles and constant actions on the inclusion of special education students. This study allowed the understanding and positioning of this institution on inclusion and sought from the data collected in the documents, relate them to the seven tensions of the socioecological approach, analyzing how inclusion proposals could contribute to the resilience process of special education student. Based on the results of this study, Study II consisted of field research, more precisely in a multiple case study, which was carried out in six IFPR campus. The aim of this study was to analyze the perception of the teachers who taught the special education students considered in the process of resilience and these students on the inclusion actions developed in the IFPR as contributing to the inclusion process and to the good growth of the students. The inclusion actions mentioned were related to the seven tensions of the socioecological approach, verifying how they contributed to the resilience process. A total of 14 teachers, both male and female, participated in this study, whose main criterion was to teach or develop activities with special education students on their campus. There were 12 students, four deaf people, two with Asperger's Syndrome, one blind, one visually impaired, one with Down Syndrome, one with amputation of the arm, one with rickets, one with myelomeningocele, of both sexes, between 14 and 28 years, and considered in the process of resilience. At this stage, the participating teachers contributed in two ways. Firstly, a collective discussion was held with the participating teachers of each campus about their conception of "growing well", and according to this conception, it was defined which special education students on their campus had "grow well". The other stage consisted of a semi-structured interview conducted individually with the teachers, in which the inclusion actions perceived by teachers that contributed to the good growth of special education students were sought. With the students we conducted the semi-structured interview on an individual basis, in which we sought to raise the inclusion actions perceived by the students that contributed to their growth well. Six of the twelve students continued the research through the use of visual methods in which they took 15-20 pictures of moments, places, people in the IFPR that represented something good as well as something bad for them. The photos were analyzed and explained by the students themselves to the researcher. From the inclusion actions mentioned by the teachers and students, through the interviews and the photos, these were analyzed in the light of the seven tensions, verifying through their resolutions or not, the favoring of resilience processes. The results showed that few inclusion actions were developed institutionally, since most of the actions were developed by the teachers' own initiative and by the pedagogical team. However, through these actions, the majority of special education students felt included, indicating that these actions were favoring resilience processes, acting as protective actions. This situation was not the case with deaf students, who, although they enjoyed studying at the IFPR, were exposed to more risk

situations, because not all inclusion actions were protecting them. And within the aforementioned inclusion actions, it was considered that they could not favor the resolution of Social Justice and Power and Control tensions. It was presented as a means of favoring the resolution of tensions and with this to promote more protective inclusion actions for special education students, the consolidation of NAPNE and AEE by IFPR. It is hoped that this study will contribute to the practice of members of school institutions that work with special education students and elicit new reflections in the field of education, ensuring more effective practices.

Keywords: Resilience Process; Special Education; School inclusion; Youth.

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

GRÁFICOS

Gráfico 1 Relação de pesquisas de acordo com a abordagem utilizada entre os anos de 2005 a 2015 sobre a temática Resiliência e Deficiência.....	55
Gráfico 2 Relação de pesquisas sobre a temática Resiliência e Deficiência de acordo com o continente em que foi publicado entre os anos de 2005 a 2015.....	55

IMAGENS

Foto 1.....	107
Foto 2.....	107
Foto 3.....	108
Foto 4.....	108
Foto 5.....	109
Foto 6.....	111
Foto 7.....	122
Foto 8.....	123
Foto 9.....	152
Foto 10.....	159
Foto 11.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ações e princípios presentes nos documentos institucionais segundo as sete tensões.....	82
Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa de campo.....	90
Quadro 3 – Alunos participantes da pesquisa de campo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
DAES	- Diretoria de Assuntos Estudantis
DIEXT	- Diretoria de Extensão e Política de Inclusão
DPEE	- Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM-V de Psiquiatria	- Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRP	- Internacional Resilience Project
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NAPNE	- Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PACE	- Programa de Auxílio Complementar ao Estudante
PAEE	- Público Alvo da Educação Especial
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PBIS	- Programa de Bolsa de Inclusão Social
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNJ	- Política Nacional de Juventude
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROENS	- Pró-Reitoria de Ensino

PROEPI	- Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SD	- Síndrome de Down
SECARDI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPAE	- Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TA	- Tecnologia Assistiva
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	- Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
TFE	- Transtorno Funcional Específico
TGB	- Transtorno Global de Desenvolvimento
UENP	- Universidade do Norte do Paraná
UNESP	- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	9
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
INTRODUÇÃO	17
1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO	24
1.1 A pessoa com deficiência – aspectos históricos	24
1.2 Os fundamentos da inclusão escolar no cenário brasileiro.	34
1.3 A inclusão escolar de adolescentes e jovens PAEE no Ensino Médio e no Ensino Superior	41
2 PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR	48
2.1 Resiliência e Fatores de Risco e Proteção	48
2.2 A Resiliência segundo a abordagem Socioecológica	50
2.3 A pessoa com deficiência e o processo de resiliência: os fatores de risco e proteção envolvidos.	54
2.4 A influência das ações promovidas no Contexto Escolar para o processo de resiliência de pessoas com deficiência	63
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	69
3.1 ESTUDO I	69
3.1.2 <i>Apresentação do Estudo</i>	69
3.1.3 <i>Seleção dos documentos</i>	71
3.1.3 <i>Análise dos documentos</i>	72
3.2 Resultados e discussão: Entendendo o sentido de inclusão para o IFPR em seus documentos	72
4 ESTUDO II	84
4.1 Delineamento Metodológico	84
4.1.1 <i>Local da Pesquisa</i>	85
4.1.2 <i>Crítérios de Seleção</i>	86
4.1.2.1 <i>Professores</i>	86
4.1.2.2 <i>Alunos</i>	87
4.1.3 <i>Participantes</i>	87

4.1.3.1 Professores	87
4.1.3.2 Alunos	90
4.1.4 Instrumentos	99
4.1.5 Análise dos dados	101
4.1.6 Aspectos éticos.	102
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
5.1 Acesso a recursos materiais	103
5.1.1 Infraestrutura: acessibilidade física e adequação/organização do espaço	103
5.1.2 Recursos didáticos: adaptações para o aprendizado	109
5.1.3 Recursos Humanos e os atendimentos ofertados	114
5.2 Justiça Social	126
5.2.1 Ações que conscientizem sobre atos opressores	126
5.3 Poder e Controle	134
5.3.1 Poder falar mas sem ser completamente ouvido	135
5.4 Relacionamentos	142
5.4.1 Professores: suporte para aprendizagem	142
5.4.2 Colegas de classe: suporte para aprendizagem e para questões emocionais	147
5.4.3 NAPNE: atividades camufladas	155
5.5 Identidade	161
5.5.1 A motivação institucional para que os alunos acreditem no seu potencial	161
5.5.2 Participação em atividades valorizadas pela comunidade acadêmica	165
5.6 Coesão	170
5.6.1 Sentir-se acolhidos pela instituição	170
5.6.2 Palestras de conscientização	173
5.7 Aderência Cultural	175
5.7.1 Ações docentes promovem a cultura inclusiva	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICE	208

INTRODUÇÃO¹

Antes de adentrarmos no universo da pesquisa, permitam-me apresentar de forma breve os motivos que me levaram a ela. Sempre tive interesse pela educação escolar, visto a importância desta como meio para a transformação social, o que me levou a escolher o curso de Pedagogia como minha graduação. No decorrer do curso, interessei-me mais pelas questões relacionadas aos fundamentos da educação, desenvolvendo projetos de iniciação científica e até o meu mestrado em Educação nessa área. Porém, após o mestrado, comecei a exercer minha profissão de pedagoga em uma instituição de ensino da rede federal, que tinha como princípios em seu documento orientador, a inclusão social.

Por ser a única pedagoga da instituição, à época, fui incumbida de assumir a coordenação do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). O NAPNE está ligado à SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e deve promover o conhecimento, convivência e sensibilização da comunidade acadêmica para questões relacionadas à inclusão do público alvo da Educação Especial (PAEE) nas instituições de ensino da Rede Federal de Educação. A termo de informação, neste trabalho, utilizaremos a expressão “pessoa com deficiência” para nos referirmos àqueles indivíduos que se caracterizam por ter uma condição cognitiva, sensorial e motora que lhes traz alguns impedimentos ou restrição de atividades, resultante de uma deficiência, sendo considerados como PAEE. Essa terminologia é defendida por autores como Mantoan (2011, 2014), Omote (2010) e Libório (2011), por ser diferente da posição “ele é deficiente”, que passava o sentido de que a pessoa era “incapaz”. Com o conceito, “pessoa com deficiência” se refere a alguém que tem uma característica especial, que não o define por completo. Ressaltamos que o termo “Necessidades educativas especiais” não será utilizado neste estudo por acreditarmos e concordarmos com Sasaki (2003) que é um termo muito abrangente, que inclui as pessoas com deficiência, mas não se limita a elas, incluindo também aquelas pessoas que apresentam, ao longo de sua escolarização, algum problema de aprendizagem que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais, mas que não se refere a um problema cognitivo, sensorial ou motor.

Na época em que fui nomeada como coordenadora do NAPNE, em 2012, na instituição de ensino não havia nenhum aluno PAEE matriculado. Nesse período, fiz cursos de aperfeiçoamento e especialização na área da Educação Especial, visto meu pouco

¹ Em alguns trechos da introdução usaremos o verbo na primeira pessoa do singular, por se tratar de momentos específicos da minha trajetória pessoal e profissional.

conhecimento sobre o assunto. Isso fez crescer meu interesse sobre ações de inclusão escolar, passei a me preocupar com a acessibilidade estrutural do prédio em que estava localizada a instituição de ensino, como também busquei parcerias com os professores das áreas técnicas para o desenvolvimento de tecnologias assistivas, porém foram poucos os professores que se interessaram.

Entendi que, por não termos alunos PAEE matriculados, os professores até compreendiam a importância de se preocupar com a acessibilidade destes alunos, mas não sentiam a necessidade de pesquisarem sobre formas de solucioná-las. Diante dessa situação, comecei a me questionar sobre o porquê de não termos, na época, nenhum aluno PAEE matriculado, sendo que a instituição tinha como meta a inclusão social, reservando 5% das vagas do processo seletivo para pessoas com deficiência, pois, para estudar na instituição, era necessário passar por um processo seletivo.

Resolvi fazer uma pequena pesquisa com o apoio da Associação de Pessoas com Deficiência de Paranaíba (cidade em que está localizada a instituição de ensino em que trabalho) com o objetivo de levantar os motivos que dificultavam os estudos das pessoas com deficiência. Por meio dessa pesquisa verifiquei que, para as pessoas com deficiência, respeitando o local, tempo e a deficiência, sua maior dificuldade para estudar era a falta de acessibilidade na locomoção até a escola, ou seja, a falta de ruas e calçadas acessíveis e transporte coletivo adaptado. Além disso, havia desmotivação para o estudo devido às dificuldades enfrentadas durante a escolarização anterior, como as barreiras atitudinais que existiram no período em que estudaram e falta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nos anos seguintes, de 2013 a 2016, o número de alunos PAEE matriculados na instituição de ensino em que eu trabalhava aumentou, e isso pode ser explicado pelo maior conhecimento e divulgação da instituição como uma localidade com princípios inclusivos, mas não havia nenhum conhecimento ou averiguação de como acontecia o processo de inclusão desses alunos pela instituição, não sendo feito, por parte da instituição, qualquer tipo de estudo para verificar a efetividade das ações implementadas.

A minha trajetória me fez refletir sobre o tipo de inclusão que estava buscando para a instituição de ensino em que trabalhava. A inclusão escolar de pessoas PAEE não se refere apenas às questões de acessibilidade física e estrutural, nem de adaptações de materiais didáticos ou curriculares, vai muito além. Refere-se ao desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diferença, que faça com que a pessoa PAEE se sinta bem naquele ambiente, que ela seja vista pelas suas potencialidades e não pela sua limitação. “A educação

inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (MANTOAN *et al.*, 2011, p.5-6).

Assim, além de oferecer o acesso às pessoas PAEE por meio das cotas, é preciso que a instituição desenvolva ações para a permanência desses alunos, pois as escolas inclusivas deveriam oferecer espaços educativos de qualidade, promovendo a valorização da diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário e participativo (MANTOAN, 2003).

Assim, o que me motivou a desenvolver este estudo foi entender de que forma as ações de inclusão escolar implementadas pelas instituições de ensino estavam contribuindo para o bom crescimento dos alunos PAEE, fazendo com que se sentissem bem, encontrando apoio e sentindo-se incluídos na escola. Esse bom crescimento, proporcionado pela superação de situações adversas, é conhecido como processo de resiliência, pois segundo Ungar (2007, p.2, tradução nossa²) o processo de resiliência é resultante das “oportunidades que crianças e adolescentes têm de acessar apoios psicológicos, emocionais, relacionais e instrumentais que precisam para crescer bem, enquanto vivendo sob circunstâncias adversas”.

Portanto, a resiliência se refere ao “resultado de um enfrentamento e superação de algo significativamente apontado como de risco pelo sujeito” (PESSOA, 2011, p.29). Assim, para compreendermos a resiliência, precisamos entender sobre fatores de risco e proteção. Os fatores de risco são aqueles que interferem negativamente no bom crescimento do sujeito e são apontados por esse sujeito como um risco. Já os fatores de proteção se referem às influências que alteram respostas pessoais a determinados riscos e também devem ser vistos de forma processual (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

A partir desses postulados, entendemos que pessoas com deficiência vivenciam o processo da inclusão social, mas, para chegarem a esse estágio, muitos obstáculos precisaram ser superados, como deixarem de serem vistos como doentes, improdutivos, incapazes (GALVÃO FILHO, 2009; ZARDO, 2012). Porém, a inclusão na perspectiva da convivência para a valorização das diferenças, que promove a participação ativa nas tarefas de ensino e

² It will argue that resilience as an outcome emerges, at least in part, from the opportunities children have to access the psychological, emotional, relational, and instrumental supports they need to thrive while growing up under adverse circumstances (UNGAR, 2007, p2).

desenvolve os alunos como cidadãos, (MANTOAN *et al.*, 2011), ainda se encontra em processo de desenvolvimento. Muitos pensamentos e práticas excludentes ainda permanecem na sociedade, gerando ações e barreiras que excluem as pessoas com deficiência, situação que pode ser considerada como de risco para tais grupos. Apesar dessa situação de risco, muitas pessoas com deficiência conseguem enfrentar e superar tal cenário de forma positiva, mantendo um bem-estar devido aos fatores de proteção presentes no contexto ao seu redor, como o apoio da família e amigos, apresentando processo de resiliência.

No caso dos alunos PAEE, as dificuldades que enfrentam decorrentes de suas características específicas podem ser consideradas como fatores de risco e as ações de inclusão escolar, o apoio dos amigos, professores e familiares como fatores de proteção, segundo a literatura estudada (CATUSSO, 2007; SCHMIDT *et al.*, 2007; SIMÕES *et al.*, 2010; FEE; HILTON, 2011; MIGERODE *et al.*, 2012; CARDOSO; SACOMORI, 2014; LIBÓRIO *et al.*, 2015).

Defendemos que as ações de inclusão escolar deveriam configurar-se como atos de proteção ao adolescente e jovem PAEE, uma vez que oportunizariam maior participação social, pois a convivência interpessoal que busca respeitar as diferenças estimula o surgimento de vínculos afetivos, o desenvolvimento da consciência sobre os direitos e responsabilidades, como também para o conhecimento de suas potencialidades. As ações de inclusão praticadas com esse intuito estariam contribuindo para o processo de resiliência. Assim, ao estudarmos o processo de resiliência vinculado as ações de inclusão, devemos levar em consideração a forma como são culturalmente entendidas e praticadas no contexto escolar.

O estudo do processo de resiliência em adolescentes e jovens PAEE por meio das ações de inclusão terá como referencial a abordagem socioecológica de Michael Ungar, que desenvolve estudos sobre a resiliência baseado na perspectiva cultural. Esse referencial entende que o desenvolvimento e a promoção dos fatores de proteção interno e externo do indivíduo é resultado do envolvimento deste com sua cultura e contexto, sendo contra a ideia de resiliência homogeneizadora, a partir da qual se acreditava que os fatores de proteção seriam iguais para todos os indivíduos que vivenciassem uma mesma situação, não considerando a cultura e o contexto em que viviam esses indivíduos.

Para Ungar *et al.* (2007) a cultura tem uma grande contribuição nos processos relacionados à resiliência, já que as necessidades para o bom crescimento do indivíduo são negociadas através das e entre as culturas, pois o sujeito que é considerado em processo de resiliência em certo contexto cultural, pode não ser visto da mesma forma em outra cultura.

A partir da abordagem socioecológica, Ungar com outros pesquisadores realizaram um estudo com adolescentes em situação de risco, no qual se elucidou a presença de sete tensões que, ao serem resolvidas de maneiras diferentes pelos adolescentes, auxiliavam no bom crescimento psicossocial, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. Segundo Ungar *et al.* (2007) são consideradas como as sete tensões: acesso a recurso material, justiça social, relacionamentos, identidade, coesão, poder e controle e aderência cultural.

Portanto esta pesquisa de caráter inédito tem relevância pela sua temática, que utiliza a abordagem socioecológica de Michael Ungar, aliada ao processo de inclusão de adolescentes e jovens PAEE no Ensino Médio e Ensino Superior, no qual são etapas educacionais pouco exploradas no contexto inclusivo. No Brasil também carecemos de estudos que discutam a construção de processos de resiliência de forma articulada com as reais necessidades dos adolescentes e jovens PAEE sobre o ambiente escolar inclusivo e a qualidade das relações interpessoais entre alunos, professores e profissionais da escola.

Consideramos que os estudos sobre resiliência e inclusão escolar têm importância fundamental para a área da educação, pois permitem uma reflexão sobre a realidade e as necessidades dos alunos PAEE no ambiente escolar, favorecendo ações que permitam um bom crescimento. Assim, esta pesquisa contribuirá para potencializar as ações de inclusão como fatores protetivos para esses alunos, pois verificaremos se eles se sentem incluídos no contexto escolar a partir da forma como as ações de inclusão são realizadas atualmente e se estas contribuem para o processo da resiliência.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens PAEE, a partir da perspectiva dos alunos e professores, embasados pela abordagem socioecológica.

Para atingirmos o objetivo proposto foi necessário:

- 1- Verificar a partir de documentos institucionais do IFPR (local em que se realizou a pesquisa) quais políticas, princípios e ações de inclusão para alunos PAEE eram apresentados, analisando como estes poderiam contribuir para o processo de resiliência destes alunos.
- 2- Compreender por meio dos professores do IFPR que trabalham com os alunos PAEE considerados em processo de resiliência, quais ações de inclusão dentro do IFPR colaboram para o bom crescimento dos alunos.

- 3- Analisar as percepções dos alunos PAEE considerados em processo de resiliência, com relação às ações de inclusão desenvolvidas no IFPR que colaboram para suas vidas e as formas pelas quais exercem essa influência.

Como buscamos compreender a inclusão e a resiliência enquanto processos dinâmicos que se desenvolvem por meio das relações sociais e culturais, o caminho metodológico será conduzido por meio da abordagem qualitativa, utilizando dois tipos de estudo: pesquisa documental e estudo de caso. Assim, por meio da pesquisa documental verificamos nos documentos institucionais frente à perspectiva de inclusão de alunos PAEE para a instituição e como as políticas, princípios e ações de inclusão propostas nos documentos contribuíam para o processo de resiliência e com o estudo de caso, examinamos a coerência entre o que consta nos documentos, a prática dos professores e a vivência pelos alunos PAEE. Através do estudo de caso, visamos compreender a forma como os professores dos alunos PAEE veem as ações de inclusão em relação ao bom crescimento desses alunos e como estes alunos avaliam essas ações, no sentido de estarem contribuindo para seu bom crescimento e para se sentirem incluídos. Paralelamente a isto, com o estudo de caso, analisamos se as ações de inclusão poderiam ser consideradas como fatores de proteção para os alunos PAEE, contribuindo para a resolução das sete tensões apresentadas pela abordagem socioecológica, auxiliando no desenvolvimento do processo de resiliência.

A apresentação da pesquisa está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo abordamos a trajetória histórica das pessoas com deficiência, desde a invisibilidade e exclusão do convívio social até os passos recentes em direção a sua inclusão escolar no ensino regular, bem como os fundamentos da inclusão escolar presentes nas principais normativas nacionais e as dificuldades para a implementação destas em decorrência da estagnação das práticas escolares, que reflete sobre as etapas de escolarização do Ensino Médio e do Ensino Superior, nas quais se encontram os alunos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, enfocamos a qualidade de vida e o bom crescimento de pessoas com deficiência, apesar das adversidades, como as barreiras arquitetônicas e atitudinais encontradas na sociedade. Apresentamos a concepção de resiliência e a abordagem socioecológica que fundamenta este estudo, bem como os processos de resiliência presentes em pessoas com deficiência que são consideradas como em situação de risco, devido ao preconceito e às ações excludentes predominantes na sociedade contemporânea, que são superadas por meio dos fatores de proteção existentes no contexto social e cultural em que vivem. Como o foco deste estudo foi o contexto escolar, analisamos como esse ambiente poderia contribuir para o processo de resiliência em adolescentes e jovens PAEE.

O terceiro capítulo refere-se à pesquisa documental, Estudo I, no qual apresentamos os critérios utilizados para a seleção dos documentos institucionais, a análise desses documentos segundo a perspectiva de políticas, princípios e ações sobre inclusão de alunos PAEE. E, por último, fizemos uma análise de como os dados levantados nos documentos poderiam contribuir para a resolução das sete tensões propostas na abordagem socioecológica.

No quarto capítulo apresentamos o estudo de caso, denominado de Estudo II, o delineamento metodológico da pesquisa de campo, os critérios utilizados para a seleção dos professores e alunos participantes da pesquisa, apresentação dos participantes selecionados, os instrumentos utilizados e os aspectos éticos envolvidos.

Os resultados e a discussão dos dados, analisados e categorizados por meio das sete tensões apresentamos em capítulo a parte, que se refere ao quinto capítulo, por considerarmos ficar mais claro apresentar a percepção dos professores e alunos por categoria de análise discutindo os resultados.

E, por fim, o sexto capítulo se refere às Considerações finais, em que objetivamos elaborar uma síntese que apresentasse toda a trajetória da pesquisa.

1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO

Neste capítulo abordaremos o tema da deficiência, sua definição e especificidades, por meio do panorama histórico sobre a relação que a sociedade estabeleceu ao longo dos tempos com as pessoas com deficiência e a repercussão desse processo histórico nos contextos de vida dessas pessoas.

Atualmente verificamos resquícios desse processo histórico no pensamento da sociedade, assim presentes no contexto familiar, profissional e escolar das pessoas com deficiência. No ambiente escolar, atualmente, procura-se promover a inclusão escolar, fundamentando-se nos princípios legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e também pelo princípio da convivência para a valorização das diferenças.

Entendendo a inclusão escolar como um processo em desenvolvimento, percebemos que este ainda encontra muitas barreiras para se consolidar, principalmente com relação às formas de ensino tradicionais e padronizantes existentes nas escolas. Isso, aliado a outros fatores, acaba dificultando a inclusão de alunos PAEE por meio da transversalidade da Educação Especial na Educação Básica e na Educação Superior.

1.1 A pessoa com deficiência – aspectos históricos

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p.4), entende a deficiência como uma “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”, que restringe a participação dessas pessoas em certas atividades. Essa interação está relacionada com a existência de duas perspectivas para se entender a deficiência. Uma se refere ao modelo médico, que vê a deficiência como um problema de saúde, sendo, portanto, um atributo pessoal, pelo qual a pessoa com deficiência passa a ser identificada, não se considerando suas outras habilidades; a outra se refere ao modelo social, que entende que a deficiência é criada pelas barreiras físicas e atitudinais existentes na sociedade que impedem sua participação. Concordamos com Soares (2011), no sentido de que a deficiência não deve ser vista como algo puramente médico, nem como algo puramente social, mas sim uma interação entre esses dois modelos, pois apesar do modelo social valorizar as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência, uma vez que a incapacidade não está nela, mas na sociedade em

incluí-la, não se pode negar a existência da deficiência. Assim, definirmos a deficiência como uma interação significa que a deficiência não é um atributo da pessoa e que as influências culturais e sociais sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência podem intervir na melhora da participação social, fazendo com que ela consiga lidar com as barreiras que a afetam na vida diária.

Porém, nem sempre a deficiência foi entendida dessa forma. Historicamente a deficiência foi considerada um “fator de exclusão social, compreendida como um atributo, uma marca ou um traço de ordem física, intelectual ou sensorial, que categorizou e ditou os lugares que as pessoas com deficiência deveriam ocupar na sociedade” (ZARDO, 2012, p. 55).

Na antiguidade, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social, ou mesmo sacrificadas, ou seja, quando a pessoa com deficiência não era exterminada (ZARDO, 2012), vivia à margem da sociedade, não participava da vida coletiva (LIBÓRIO; CASTRO, 2005; GALVÃO FILHO, 2009; ROSA, 2011; ZARDO, 2012). Na Grécia antiga, as crianças com deficiência não eram aceitas pela sociedade, que apoiava a morte e o abandono dessas crianças pelos próprios familiares. Isso era motivado pela cultura grega da época, que buscava o ideal de homem guerreiro e atlético, e também pela introdução da cultura romana, a partir da qual a educação integral para a formação do filósofo/político era essencial, o que fez com que a sociedade acreditasse que as pessoas com deficiência, seja física, sensorial ou cognitiva, não teriam as condições necessárias para alcançar esses ideais (GALVÃO FILHO, 2009). De forma ampla, as pessoas com deficiência eram negligenciadas e maltratadas na era Pré-Cristã, sendo essa etapa da história da deficiência denominada como período da exclusão (GALVÃO FILHO, 2009).

Com o crescimento do cristianismo, passou-se a proteger mais as pessoas com deficiência e a solidarizar-se com suas limitações, pois eram consideradas como tendo uma alma. “Houve uma mudança ética significativa na passagem dos ensinamentos do Antigo Testamento para o Novo Testamento. Enquanto aquele trazia mensagens de castigos, punições, sacrifícios e vinganças, as palavras atribuídas ao Filho de Deus orientavam para uma novidade: o perdão” (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p.85).

Na Idade Média, a pessoa com deficiência era vista de dois modos: como alguém que era fruto de um pecado ou como alguém que necessitava de ajuda. O misticismo ainda permanecia e se tornava um obstáculo para a integração dos indivíduos com deficiência. A ideia antiga de que a deficiência intelectual era fruto da interferência de demônios perdurou ao longo da Idade Média (ZARDO, 2012). Dessa forma, as pessoas com deficiência nesse

período ainda eram rejeitadas, sacrificadas ou eram protegidas e consideradas merecedoras de piedade.

A igreja, para proteger e combater o extermínio das pessoas com deficiência, começou a segregá-las do restante da sociedade, com intuito de cuidar, assistir e proteger suas vidas. “Vão sendo criados ‘guetos’, espaços para onde são enviados esses ‘anormais’. Escondidas nesses espaços, com a falsa ideia de que estavam sendo protegidas da sociedade, as pessoas com deficiência viviam segregadas por toda a sua vida” (GALVÃO FILHO, 2009, p.88).

Assim, nesse período da história, conhecido como segregação, a pessoa deveria ter a imagem e semelhança de Deus, e aquelas que não a possuíam, como as pessoas com deficiência, eram segregadas para que não fossem exterminadas, com isso não mantinham relação com os familiares e eram atendidas em instituições filantrópicas ou religiosas, sem controle algum sobre a qualidade do atendimento, uma vez que tais indivíduos não eram considerados úteis para a sociedade (LIBÓRIO; CASTRO, 2005).

Com o advento da filosofia humanista, na Idade Moderna, iniciou-se a valorização da racionalidade humana e o homem passou a ser o centro do processo de construção do conhecimento (ZARDO, 2012). “Surgiu o método científico, iniciaram-se estudos em torno das tipologias de deficiências e a concepção de deficiência passou a decorrer do modelo médico, empregando-se, assim, um caráter patológico para a deficiência, com necessidade de medicação e tratamento” (ZARDO, 2012, p.59).

Esses ideários contribuíram para desvincular a deficiência do misticismo e incentivaram o crescimento de um modelo fundamentado na concepção médica. “As pesquisas desenvolvidas, agora com base em um caráter científico, buscavam descobrir as causas das deficiências com vistas à possibilidade de cura e normalização desses indivíduos, no sentido de modificar sua aparência e comportamento e torná-los o mais semelhante possível às pessoas sem deficiência” (ZARDO, 2012, p.59). Também nesse período as pessoas com deficiência passaram a ser institucionalizadas para serem tratadas da doença, período este conhecido como Institucionalização (ROSA, 2011).

Nessa época começaram a surgir as primeiras instituições só para pessoas com deficiência. Foram criadas as escolas especiais e centros de reabilitação. “Essas instituições historicamente ofereciam um atendimento educacional com caráter muitas vezes clínico e assistencialista, voltadas à reeducação, à compensação de carência ou do déficit” (BRUNO, 2000 *apud* LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p.90).

Mas foi no século XX, com “as conquistas mundiais acerca dos Direitos Humanos, documentos como a Declaração dos Direitos do Homem, criado em 1948, que estimulam

atitudes menos discriminatórias e mais solidárias entre os seres humanos” (GALVÃO FILHO, 2009, p.89), no qual as organizações vinculadas às pessoas com deficiência começaram a lutar pelos direitos delas. O objetivo, nesse momento histórico, passou a ser integrar a pessoa com deficiência na sociedade. É o paradigma da Integração (GALVÃO FILHO, 2009; ROSA, 2011).

Uma das grandes conquistas dessas organizações foi a mudança sobre a concepção da pessoa com deficiência e o entendimento da importância da educação para esses indivíduos. “Essa transformação refere-se à transição do modelo médico- que concebia a pessoa com deficiência a partir de sua limitação- para o modelo social- que considerava a deficiência uma condição humana e enfoca a necessidade de os ambientes tornarem-se acessíveis para a participação de todos” (ZARDO, 2012, p.61). Essa transição modificou o papel das práticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, que de práticas terapêuticas passaram para ações escolares. Portanto, podemos afirmar que uma das principais conquistas do movimento das pessoas com deficiência em nível mundial foi “a introdução do modelo social como paradigma para a educação e para as demais áreas que demandavam políticas públicas efetivas” (ZARDO, 2012, p.61).

Apesar do surgimento de uma nova concepção para se entender a deficiência, a mudança no pensamento da sociedade não ocorreu de um dia para o outro. Assim, permanecia no paradigma da integração a ideia de que toda a responsabilidade pelas mudanças estava colocada na pessoa com deficiência, sendo que a sociedade, as suas relações sociais em geral, não eram sequer questionadas (GALVÃO FILHO, 2009; ROSA, 2011). Nada deveria ser mudado na sociedade, as pessoas com deficiência é que deveriam adaptar-se à sociedade, incluindo conviver com as barreiras como a falta de acessibilidade no transporte, locomoção, comunicação, como também com as barreiras atitudinais, como o preconceito, a discriminação e o isolamento construídos ao longo da história, devido à pessoa com deficiência ser vista apenas pela sua limitação. Desse modo, “as instituições especiais deveriam capacitar o indivíduo ‘defeituoso’, ‘incapaz’, para aprender a conviver socialmente, oferecendo serviços especializados para moldar, modelar, ajustar a deficiência à normalidade” (GALVÃO FILHO, 2009, p.90). Nesse momento “começam a surgir as classes especiais e as salas de recurso dentro das escolas regulares, com o intuito de oferecer às crianças com deficiência um atendimento mais individualizado” (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p.91). “Atribui-se, assim, à pessoa com deficiência toda a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do processo de integração” (GALVÃO FILHO, 2009, p.90).

Diante dessa situação, as organizações e os movimentos sociais que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência perceberam, no final da década de 1980, que as práticas de integração social não eram suficientes para acabar com as barreiras físicas e atitudinais existentes, pois as ações de integração não propiciavam a verdadeira participação social dessas pessoas (LIBÓRIO; CASTRO, 2005), uma vez que somente conseguiam se integrar na sociedade aquelas pessoas com deficiência que superavam por si só as barreiras existentes. “No paradigma da integração, o esforço pela integração é do indivíduo com deficiência e de sua família, eles é que lutaram pela sua aceitação e por condições de maior participação social” (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 92).

A partir das críticas ao modelo existente, como também a disseminação da concepção social de deficiência, começou a surgir uma nova consciência e um novo movimento internacional. Esse movimento não aceitava o conceito de “normalidade” e uniformidade, pois a verdadeira condição da sociedade humana é estruturada na diversidade, sendo composta por pessoas todas diferentes entre si, com suas qualidades, potencialidades e também deficiências (GALVÃO FILHO, 2009). “A partir daí, por volta da década de 90 do século XX, começa a estruturar-se o paradigma da Inclusão, no Brasil” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 90).

A inclusão social indicava que, para que as pessoas com deficiência pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidade, era necessário transformarmos a sociedade e não a pessoa com deficiência. Dito de outra forma, a inclusão social seria conceituada como um

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidade sociais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (SASSAKI, 1997, p.41).

Esse novo paradigma nos traz a ideia de que a pessoa com deficiência tenha respeitadas suas diferenças, uma vez que a sociedade deve se transformar buscando o ideal da valorização das diferenças, retirando as barreiras existentes para que a participação da pessoa com deficiência realmente aconteça, convertendo-se em uma sociedade inclusiva que busca tornar acessível todas as suas realidades, garantindo todos os direitos e deveres de cidadão à pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009).

Assim, entendendo a deficiência por meio de um processo histórico e social, podemos perceber a influência desse processo na vida contemporânea das pessoas com deficiência nos seus contextos sociais como o familiar, profissional e escolar.

Percebemos que, ao longo da história da deficiência, a família não esteve sempre presente na vida do indivíduo com deficiência, no sentido de oferecer apoio, pois esta matava os filhos com deficiência ou então os abandonava em instituições até sua morte (GALVÃO FILHO, 2009). Essa realidade somente mudou quando a deficiência passou a ser vista como uma “doença”, quando as famílias tratavam seus filhos na esperança de que se aproximassem da “normalização”, ou então os pais aceitavam a deficiência de seu filho, mas tinham que lutar pelos direitos de cidadão deste.

Ulrich e Bauer (2003, *apud* RAY, PEWIT-KINDER, GEORGE, 2009, p. 16), descreveram quatro níveis graduais da aceitação da deficiência do filho pelos pais. O primeiro refere-se à *fase da avestruz*, em que os pais não negam o problema, mas não aceitam totalmente o seu impacto. O segundo nível identifica-se como *designação especial*, quando os pais começam a verificar que o seu filho tem um problema, precisam de ajuda e começam a contatar os primeiros apoios e serviços. Num terceiro nível, denominado *normalização*, os pais tentam estabelecer diferenças entre a sua criança e as outras sem deficiência, exigindo mais tempo dentro da sala de aula (no caso de crianças em idade escolar) e diminuição das horas que o seu filho ocupa em serviços específicos. Por fim, num quarto nível, *autoatualização*, os pais já percebem a deficiência do seu filho de uma forma diferente, ou seja, a condição do seu filho não é encarada como algo bom ou mau, apenas diferente.

Percebemos que a aceitação, pelos pais, da deficiência do filho percorre um caminho semelhante ao processo de reflexão da sociedade sobre a pessoa com deficiência. Apesar desse processo na sociedade atualmente se referir à inclusão, mas por esta ainda se encontrar em desenvolvimento, a realidade vivenciada atualmente pelos pais que têm filhos com deficiência na sociedade, refere-se ao período da integração (ROSA, 2011), no qual os pais devem buscar alternativas possíveis para a aceitação do seu filho com deficiência pela sociedade. Alguns pais temem pelo futuro do seu filho, devido às barreiras atitudinais como discriminação e preconceito existentes e por isso lutam por mais autonomia e qualidade de vida, procurando sempre por possíveis melhorias no seu dia-a-dia (TEIXEIRA, 2011).

A forma como as famílias compreendem a deficiência de seu filho também está ligada ao histórico da deficiência e aos seus princípios culturais. Segundo Duarte (2010), para as famílias contemporâneas a compreensão ou incompreensão da deficiência está diretamente relacionada com os aspectos religiosos e científicos. Abordando a perspectiva religiosa,

podemos dizer que a origem de todo o sofrimento, das doenças e das deficiências decorrem do “pecado original”. Assim, a deficiência é vista como reflexo desse pecado, entendida como um “castigo de Deus” (DUARTE, 2010). Analisando a mesma questão à luz científica, a deficiência e o sofrimento são entendidos como aspectos reais da sociedade. “Aqui o sofrimento e a deficiência não são vistos como um castigo, nem um acontecimento fatal, mas como um fenômeno passível de ser explicado e sujeito à intervenção (DUARTE, 2010, p. 33).

Independentemente da forma como as famílias contemporâneas entendem a deficiência de seu filho, seja por motivo religioso ou científico, o importante é que as famílias compreendam essa situação com a ajuda dos recursos de apoio, como os amigos, a escola e os profissionais da saúde. Dessa forma, os pais que têm filhos com deficiência poderão perceber que a responsabilidade sobre seu filho deve ser compartilhada com o Estado e a sociedade, no que diz respeito à criação de políticas públicas que favoreçam os recursos necessários para o desenvolvimento de todos os seres humanos (LIBÓRIO; CASTRO, 2005; ZARDO, 2012). Cabe à sociedade, e não somente às famílias que possuem pessoas com deficiência, organizar-se para acabar com as barreiras arquitetônicas e atitudinais, revendo a concepção educacional de forma a valorizar as diferenças.

Da mesma forma se dá com relação ao contexto profissional, pois, do ponto de vista histórico, a deficiência era entendida como um fenômeno metafísico e espiritual ou então uma “doença”, diante da qual a sociedade renegava a pessoa com deficiência, vista como improdutiva. Foi somente a partir do período da Revolução Industrial que se começou a ver a pessoa com deficiência como um indivíduo produtivo (SANTOS, 2011).

No Brasil, os primeiros movimentos sociais que objetivavam exigir direitos às pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à integração profissional, ocorreram na década de 90 do Século XX. “Tais iniciativas surgiram devido à tendência internacional em destacar a questão dos direitos das pessoas com deficiência não só em relação à educação como também à saúde e ao trabalho” (GODKE, 2010, p. 56).

Podemos perceber essa nova concepção da pessoa com deficiência no cenário nacional com a Constituição de 1988 que traz em seu artigo 7º, inciso XXXI, a proibição de “qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência³”. Também no artigo 37, inciso VIII, reserva “percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência”. O artigo 203, inciso IV, prevê a

³ Nesta pesquisa optou-se pelo uso do termo “pessoas com deficiência”. Porém no campo legislativo encontra-se uma grande variabilidade de designações predominando “portadores de deficiência”. Assim, esse termo será mantido somente quando houver citações diretas à legislação.

“habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” e, por fim, artigo 227, inciso II, propõe a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos”.

Mas é realmente com a Lei nº. 8.213, de 24/07/91, que dispõe sobre Planos de Benefícios da Previdência Social, mais conhecida como “Lei de Cotas” que a presença da pessoa com deficiência no mundo do trabalho se tornou mais evidente. Essa lei prevê que empresas privadas com 100 ou mais empregados são obrigadas a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas. A lei de cotas (BRASIL, 1991) permitiu que pessoas com deficiência fossem incluídas no mundo do trabalho, porém muitas vezes promovendo mais a exclusão do que a inclusão propriamente dita, pois a lei transmite a ideia de estar gerando mais empregos, como também de estar oportunizando a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho de forma competitiva, embora a maioria dos trabalhadores com deficiência incluídos não possuam qualificação profissional necessária, não conseguindo se manter no emprego ou, então não eram demitidos, mas “ocupavam um cargo precário, esvaziado de conteúdo, sem maiores exigências de escolaridade e cujas competências podiam ser aprendidas no próprio local de trabalho” (GODKE, 2010, p. 54).

Sobre a qualificação profissional de pessoas com deficiência temos o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que define as políticas de qualificação profissional para pessoas com deficiência. Porém para Silva (2011) esse decreto apresenta um entendimento restrito e vago de educação/habilitação profissional ao enfatizar a necessidade de uma formação ou ocupação específica fornecida pela educação profissional às pessoas com deficiência, pois tal política desconsidera a necessidade de uma formação mais ampla, que inclua dimensões políticas e culturais e prepare de fato o trabalhador para a inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma cria-se um “ciclo vicioso” que envolve as pessoas com deficiência, pois “ao serem vinculados a um trabalho simples e que pode ser aprendido facilmente, também não se sentem estimulados a se qualificarem, reforçando ainda mais as reduzidas exigências em sua escolaridade” (GODKE, 2010, p. 127). Devido à falta de compromisso e exigência das legislações a fim de oferecer uma educação profissional que capacite a pessoa com deficiência

de forma plena e não direcionada, não se possibilita a esta o domínio de conhecimentos científicos para atuar no processo produtivo flexível (GOESSLER, 2016).

Portanto, para que a pessoa com deficiência possa se estabelecer no mundo do trabalho, devemos oferecer uma educação de qualidade, incluindo a modalidade de educação profissional. A possibilidade de usufruir de uma educação de qualidade, podendo se capacitar e se qualificar, provocaria uma maior motivação nas pessoas com deficiência com relação aos seus estudos, pois elas seriam reconhecidas por suas qualidades e não por suas deficiências, sendo esta ideia postulada na lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com deficiência, no qual se ressalta que não é permitido que se discrimine as pessoas com deficiência para o trabalho, seja na sua seleção, contratação, formação, ascensão e reabilitação profissional.

A perspectiva de participação no contexto profissional da pessoa com deficiência cresce a partir do fortalecimento de uma educação que atenda às suas necessidades (NASCIMENTO, 2009), ou seja, para que a pessoa com deficiência comece seus estudos, permaneça e conclua, capacitando-se para o mundo do trabalho, é preciso que o tipo de ensino oferecido não a desmotive, não a discrimine, não a exclua.

A possibilidade de educação da pessoa com deficiência de forma inclusiva ainda está em processo, pois para que seja possível a promoção de uma concepção de educação que valorize as diferenças entendemos ser preciso que a instituição escolar se modifique, desvinculando-se de um modelo padronizado que se caracteriza pela homogeneização. Atualmente a escola continua a ser caracterizada pela rigidez, pela padronização, pelas práticas de transmissão e memorização de informações, presas às “grades” curriculares (GALVÃO FILHO, 2009). Esse modelo tradicional de “educação em massa”, que surgiu pela necessidade de se instruir mais pessoas para o trabalho devido ao aumento das indústrias provocado pela Revolução Industrial, não respeita as diferenças, não contribuindo para o processo de inclusão escolar.

No contexto escolar atual, o repasse massificado de informações, o uso da prática da memorização, além de não considerarem as diferenças individuais entre os alunos gera a exclusão escolar (GALVÃO FILHO, 2009). “Aquele que não se enquadra nos perfis de normalidade e não dá a resposta padrão esperada é imediatamente penalizado, com a reprovação ou com a exclusão, ou com a falta de aprendizado” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 67).

Para Galvão Filho (2009) quando crianças com deficiência ingressam em um sistema educacional oficial, em uma escola tradicional, são tratadas e vistas como receptoras de informação, não sendo estimuladas e educadas para a independência, para a autonomia, para a

liberdade no pensar e no agir, não fazendo com que se sintam preparadas ou capazes de atuarem mais ativamente na construção de seu próprio conhecimento.

A educação escolar atual ainda se estrutura em um sistema que não aceita as diferenças e se insere em um contexto de mundo que valoriza cada vez mais a diversidade, as diferentes capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem e de interação (GALVÃO FILHO, 2009). Por esse motivo, para o desenvolvimento de uma “educação inclusiva”, é necessário uma transformação radical desse modelo de escola homogeneizadora, que não atende mais as necessidades da sociedade atual.

Assim, aliado ao processo da inclusão escolar de alunos com deficiência, que fazem parte do PAEE, devemos também promover uma transformação no pensamento e no funcionamento da escola de hoje, para que ela consiga atender à sociedade que passa a valorizar as diferenças. Para Mantoan (2011, 2014) a escola precisa ouvir e dialogar com as realidades sociais que a cerca, para que consiga acompanhar às novas demandas e possibilidades que estão sendo criadas nas relações do aluno com os conhecimentos e com os próprios processos de aprendizagem. Essa transformação da escola não se refere somente à busca de novas metodologias de ensino, mas, sim, a uma mudança de paradigma na concepção sobre o processo ensino-aprendizagem.

A escola tem necessidade de um diálogo com seus professores, pais e alunos, acompanhando as transformações, pois a inclusão está em processo e deve ouvir os seus atores para que se concretize de fato. O diálogo da escola com o aluno também pressupõe a atenção e valorização para aquilo que ele tem a dizer: para as vivências, experiências e saberes que ele traz consigo. A escola somente será significativa e relevante na vida do aluno se estiver condizente com a sua realidade e com seus verdadeiros interesses (GALVÃO FILHO, 2009).

Assim, o diálogo é importante, pois permite verificar as necessidades existentes e suas barreiras, mas para que tenha frutos, é necessária a implantação de uma gestão democrática, na qual professores, pais e alunos tenham a responsabilidade de buscar as mudanças necessárias, não vendo essa situação como uma imposição, mas como algo desejado por eles também (MANTOAN *et al.*, 2011).

Para Terra *et al.* (2012), para promover a gestão democrática na perspectiva da inclusão é imprescindível trabalhar quatro ações fundamentais: construção e execução coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), formação continuada em serviço, formação continuada por esforço individual e o fortalecimento do Conselho Escolar. Sobre o Conselho Escolar, é necessário que este seja um órgão deliberativo cuja função é refletir sobre o papel

da escola diante das transformações ocorridas na sociedade, seja cultural, social ou econômica, objetivando implementar ações que visem à melhoria da qualidade educacional e à garantia da participação efetiva dos diversos seguimentos como professores, alunos, pais e representantes da comunidade no espaço escolar (TERRA *et al.*, 2012). Também é necessário que existam momentos dentro da escola para se promover reuniões para a discussão e construção do PPP por todos os profissionais envolvidos, como reuniões coletivas bimestrais ao longo do ano letivo, reuniões por meio de paralisação da aula com o consentimento dos pais, orientados sobre a importância desses momentos coletivos para melhorar a qualidade do ensino e sem comprometer a quantidade de dias letivos obrigatórios (TERRA *et al.*, 2012). Além desses trabalhos sobre o Conselho Escolar e PPP, é importante que sejam oferecidos cursos de formação continuada aos profissionais da escola para que busquem meios de compreender e promover a gestão democrática, e isso os estimule a se capacitarem por conta própria também (TERRA *et al.*, 2012).

Entendermos a gestão democrática como um meio de oferecer educação de qualidade a todos os alunos permitirá à escola dar passos concretos para se tornar, verdadeiramente, uma Escola Inclusiva, uma escola aberta e valorizadora da diversidade humana, percebendo “as diferenças individuais não como um obstáculo, mas como um potencial de riquezas para o qual ela deve estar atenta, articulando iniciativas e ambientes de aprendizagem que tornem essa diversidade um fator de crescimento e enriquecimento da coletividade” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 85).

Para Libório e Castro (2005) obviamente não devemos adotar uma posição ingênua e acreditar que o processo de inclusão escolar é, por si só, suficiente para promover o processo mais amplo de inclusão social, mas é um dos sistemas sociais importantes na medida em que contribui para a formação do cidadão. Assim, considerando o contexto escolar como um aliado para a promoção da inclusão social, no próximo tópico aprofundaremos a questão da inclusão escolar no cenário nacional.

1.2 Os fundamentos da inclusão escolar no cenário brasileiro.

Toda a trajetória de marcos históricos e normativos sobre a deficiência evidencia a tentativa de transição de uma visão integradora para uma visão inclusiva. Percebemos que essa transição acontece em vários contextos sociais, sendo o ambiente escolar um dos espaços em que essa proposta de transformação deveria ocorrer.

A educação inclusiva pode ser definida como:

[...] uma reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos (RODRIGUES, 2007, p. 34).

A proposta de inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil teve como importante fundamento legal a Declaração de Salamanca, de 1994, que trouxe transformações conceituais importantes com relação aos objetivos da educação especial, apresentando os princípios de que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, incluindo as crianças com deficiência, as que vivem nas ruas ou que trabalham, as superdotadas, em desvantagem social e as que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Os princípios dessa declaração influenciaram instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, que em seu art. 58 conceitua a educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Os desmembramentos desse artigo nos sugerem que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular, como o oferecimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a participação desses alunos nas classes comuns do ensino regular em função de suas condições específicas; e que a oferta da educação especial é dever do Estado e deverá ter início na Educação Infantil. Já o art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos da educação especial, bem como prevê a terminalidade específica e a aceleração de estudos, professores com especialização para o AEE, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis. O art. 60 determina que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

A educação inclusiva na legislação brasileira vai se definindo por meio de uma nova visão que questiona a organização do AEE por meio da educação especial segregada do ensino regular. Essa nova visão reconhece a educação especial como uma modalidade transversal no ensino regular, perpassando todas as modalidades e níveis.

Dentre os documentos oficiais que fundamentam a educação inclusiva, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Esse documento define quem serão os estudantes PAEE, sendo aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGB) que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Porém o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V, 2014) desconsidera as categorias autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, designando-as todas como Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº 12.764 da Constituição Brasileira, do final de 2012, já considerou essa atualização e instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. E também são considerados PAEE os estudantes com altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Essa orientação demarca um público específico ao qual se destina a modalidade de ensino da educação especial, mudando a perspectiva de indicação de seus serviços a todos os alunos que enfrentassem desafios ou dificuldades no processo de escolarização. Vale ressaltarmos que os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) ou Transtorno Específico da Aprendizagem, segundo o DSM-V (2014), não são considerados PAEE na perspectiva da Educação Inclusiva, mas podem receber orientação de acordo com suas necessidades.

Esse documento também enfatiza e detalha a importância do AEE como meio fundamental para a eliminação de barreiras para a educação inclusiva. O AEE surgiu com o

objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O AEE também disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva (TA), dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

A garantia do AEE, assim como muitos dos objetivos apresentados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também estão presentes na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Entendendo a inclusão escolar como um processo em desenvolvimento, percebemos que os objetivos de 2008, que revelavam a necessidade da época, ainda se fazem presentes nos dias atuais, pois, para que a inclusão escolar possa acontecer é preciso que outros contextos também a objetivem. Nesse sentido, verificamos que o PNE de 2014, com vigência de 10 anos, tem também como meta estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia; promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de conquistar o processo de inclusão que consiga um bom atendimento escolar; promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Verificamos pelo PNE que uma das metas para que a inclusão escolar se desenvolva é dividir essa responsabilidade com outros setores da sociedade, como o setor da saúde, do serviço social, e também com a família. Isso também está exposto na seção sobre o Direito à Educação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como “Estatuto da pessoa com deficiência”, documento que prevê ser dever de todos assegurar educação de qualidade para as pessoas com deficiência por meio do sistema de inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o acesso e a permanência do aluno com deficiência por meio da oferta de apoio necessário no momento do processo seletivo para ingresso na instituição, planejamento com

práticas pedagógicas inclusivas, educação bilíngue com a LIBRAS e presença de profissionais capacitados. Segundo Sartoretto (2011) para que a inclusão possa acontecer, fundamentando-se no direito do ser humano viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações é indispensável, primeiramente, que as escolas destituam-se das práticas de ensino tradicionais, sendo então possível colocar em prática o que se encontra nas normativas sobre inclusão.

Para Mantoan *et al.* (2011, p.7) “a escola inclusiva deve ter como fundamento o reconhecimento das diferenças dos alunos diante do processo educativo e a busca pela participação e pelo progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Porém, o uso dessas novas práticas, depende de mudanças que vão além da sala de aula. É necessário o desenvolvimento de novos conceitos e práticas pedagógicas que busquem a inclusão decorrentes da vontade de um coletivo escolar.

As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar (MANTOAN *et al.*, 2011, p.8).

Para que a escola pratique os princípios inclusivos necessita de espaços e momentos para discussão e para tomadas de decisões coletivas, enfim, de gestão democrática, que favoreça as discussões por meio de cursos de capacitação e do Conselho Escolar, levando à construção e execução coletiva do PPP (TERRA *et al.*, 2012).

Para Mantoan *et al.* (2011) o reconhecimento pelo professor de que os alunos podem aprender de acordo com suas capacidades, aceitando as diferenças, não promovendo um ensino padronizado e homogêneo, acontecerá quando o professor vivenciar essa experiência. Nesse sentido, fazem a diferença “o modo de trabalhar os conteúdos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos estudantes nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contraturno; a divisão do horário; a forma de planejar as atividades pedagógicas; a avaliação da execução das atividades de forma interativa” (MANTOAN *et al.*, 2011, p.11).

Esse tipo de proposta de uma nova escola inclusiva pode ser possível, como demonstra Mantoan (2015) em pesquisa realizada que buscou analisar a percepção dos professores e pais de alunos PAEE sobre a prática da política de educação inclusiva. A autora verificou que

houve uma mudança do olhar dos professores a respeito das pessoas PAEE, que passaram a compreendê-las como pessoas que têm capacidade e que podem construir sua autonomia. O trabalho conjunto dos professores das classes comuns e do AEE melhorou o processo de escolarização, oferecendo um ensino mais eficaz para os estudantes com e sem deficiência. Todos perceberam que “não podem excluir os alunos com deficiência das práticas pedagógicas comuns a todos e reconhecem que as pessoas têm ritmos diferentes de aprendizagem, passando a valorizar os pequenos avanços de cada aluno” (MANTOAN, 2015, p. 37). Para os pais e professores houve importantes ganhos por parte dos estudantes que frequentam o AEE. Os pais também destacam a melhoria no relacionamento interpessoal dos estudantes com e sem deficiência e mudanças positivas no ambiente familiar.

Porém, para que essa realidade seja possível nas escolas, temos que fazer primeiramente uma mudança nas práticas e no pensamento tradicional da escola, por meio de uma gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos para que a mudança também seja desejada, buscando acompanhar os novos interesses e necessidades dos indivíduos da sociedade contemporânea que não correspondem mais às práticas de ensino tradicionais, como a memorização. Assim, será possível pensarmos em ações inclusivas, por meio das quais buscaremos o ensino de diferentes modos e não mais padronizado. Sem essa mudança, as ações de inclusão em uma escola com práticas e pensamentos tradicionais acabarão se resumindo em adaptações curriculares, que promoverão uma exclusão na inclusão (MANTOAN *et al.*, 2011), pois não permitirão que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo e às mesmas aprendizagens. Limitarão a aprendizagem do estudante devido à sua deficiência ao invés de tentar ensiná-lo de maneira condizente com sua deficiência, pensando na valorização das diferenças e nas especificidades para aprendizagem de cada aluno.

Para não excluir na inclusão precisamos, além de todas essas mudanças, olhar mais atentamente para outros processos que perpassam a adequação da inclusão em algumas situações específicas. Para Libório e Castro (2005) muitas vezes acreditamos que, independente do aluno, de sua singularidade, de sua história institucional ou escolar, de suas condições emocionais, dos recursos (in)existentes na instituição, a inclusão sempre será a melhor alternativa, esquecendo-se da ética envolvida nesse processo, do qual fazem parte a criança e sua família.

Para Omote (2010) seria mais produtivo pensarmos em serviços de qualidade ao invés de inclusão, pois, esta é válida quando respeita as diferenças e não deixa a qualidade do ensino de lado.

As escolas têm objetivos precípuos a serem cumpridos, os quais dizem respeito à aprendizagem escolar. Portanto, só tem sentido serem atendidos aí crianças e jovens, cujo comprometimento decorrente da posse de alguma patologia não lhes impeça de alcançarem as metas colocadas. Mais ainda, certamente o deficiente, cujo comprometimento é de tal natureza e gravidade que não apresenta condição para alcançar as metas colocadas pela instituição escolar, deve ter a necessidade de atendimentos que a escola não pode oferecer, por estarem fora dos seus objetivos e competências. Significa que alguns deficientes podem não frequentar a escola de ensino comum; outros podem frequentá-la, mas não necessariamente em classes de ensino comum para realizarem todas as atividades escolares em conjunto com seus pares não deficientes. Para algumas atividades, pode ser condição necessária para o bom aproveitamento a sua separação da classe de origem para receber atendimento em conjunto com seus pares com necessidades semelhantes, em um ambiente diferenciado que inclui, por exemplo, adequações físico-arquitetônicas da sala e do mobiliário, recursos pedagógicos e equipamentos especiais, métodos e técnicas especiais de ensino, e com um professor cuja formação e experiência permitam oferecer o ensino da melhor qualidade possível a estudantes que apresentam tais necessidades e peculiaridades (OMOTE, 2010, p.336).

Omote (2003; 2010), mesmo sendo um autor que defende a educação inclusiva, afirma que a construção de uma educação inclusiva não implica necessariamente o fim dos atendimentos em classes ou instituições especiais. A ideia associada às instituições especiais de serem segregadoras está diretamente relacionada ao modo como são utilizadas e não necessariamente à sua real função, pois em algumas situações, essas instituições podem representar possibilidades de maior inclusão (OMOTE, 2010).

Naturalmente, a convivência entre pessoas com e sem deficiência é desejável e necessária, pois para Omote (2010), a convivência dentro da sala de aula entre alunos com e sem deficiência possibilita o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e ações solidárias. “Nesse sentido, a possibilidade de estarem juntos pode ser viável e importante quando a dificuldade para aquisição de determinados conhecimentos e competências possa ser superada no contexto didático-pedagógico-social da classe de ensino comum” (OMOTE, 2010, p. 337).

Assim, para que a inclusão escolar possa acontecer de acordo com os fundamentos legais, baseada nos princípios do direito à convivência para a valorização das diferenças precisamos mudar o pensamento educacional como um todo, modificando as práticas pedagógicas da escola tradicional, que ainda utiliza métodos de ensino padronizados, desconsiderando as individualidades de aprendizado de cada aluno. Para isso necessitamos de uma gestão democrática, na qual o pensamento inclusivo possa ser desenvolvido em conjunto com gestores, professores, pais e alunos, por meio do Conselho Escolar, construção coletiva do PPP e formação continuada, além da valorização do AEE no ensino regular.

Portanto, acreditamos que a proposta inclusiva deva priorizar a qualidade do ensino, conquistada por meio da gestão democrática, pois o trabalho de refletir, discutir e promover

ações que respeitem as diferenças dos alunos de forma que a qualidade do ensino não seja prejudicada deve ser o objetivo de todos os envolvidos, a fim de que a inclusão não seja mais vista como uma imposição, mas como uma vontade coletiva. Acreditar na inclusão fará com que a comunidade acadêmica se una para incluir os alunos PAEE, mesmo nos casos extremos em que se acredita ser difícil oferecer um ensino de qualidade, isso será possível, uma vez que cada aluno possui suas características e necessidades, e para isso, precisamos que os professores, equipe pedagógica, diretores se reúnam e discutam as possibilidades e procurem se aperfeiçoar, pois cada aluno deve ter um ensino que respeite suas diferenças. Não queremos, aqui, reforçar uma posição utópica. Temos consciência de que a gestão democrática com perspectivas inclusivas é um processo e não será efetivado de um momento para o outro, mas as ideias e pensamentos devem ser trabalhados no espaço escolar e nos cursos de licenciaturas, formando os novos professores para uma visão mais democrática e inclusiva.

Considerando toda essa discussão sobre os fundamentos da educação inclusiva, no próximo tópico analisaremos como a inclusão escolar acontece no Ensino Médio e na Educação Superior.

1.3 A inclusão escolar de adolescentes e jovens PAEE no Ensino Médio e no Ensino Superior

A proposta de apresentarmos o processo de inclusão nas etapas de escolarização de alunos PAEE no Ensino Médio e no Ensino Superior decorre do fato de ser em tais níveis de ensino que se enquadram os participantes desta pesquisa e por isso consideramos importante entender a inclusão desses alunos. Não desconsideramos que o processo de inclusão escolar acontece muito antes, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois nessas etapas é possível e necessário que as crianças vivenciem as diferenças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o benefício da convivência para a criança com deficiência favorece o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. E, às crianças sem deficiência, promove a conscientização para evitar os “pré-conceitos”, a compreensão das diferenças e a aceitação do processo inclusivo.

Entretanto, essas etapas da educação escolar vivenciam problemas específicos que interferem no processo de inclusão, pois, no Brasil, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão assegurados a todas as crianças e jovens, entretanto para Almeida (2002,

p. 126) essa “abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação aos professores, comprometendo sua mudança qualitativa”. “A permanência na escola, graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental, não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva. A manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão” (ALMEIDA, 2002, p. 127). E dentro dessa exclusão também estão os alunos PAEE, o que nos leva a considerar que o trabalho de inclusão desenvolvido nessas etapas pode influenciar na continuidade dos estudos desses alunos no Ensino Médio e no Ensino Superior.

O Ensino Médio é uma etapa da escolaridade da Educação Básica que, apesar da proposta de obrigatoriedade na Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, ainda há distância entre o número de estudantes em idade de cursar o Ensino Médio e o número de matrículas existentes. Segundo dados do último Censo Demográfico - IBGE (2010), do total de pessoas com idade entre 15 e 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio, apenas 47% o faziam.

Já com relação às pessoas com deficiência a situação se agrava. Segundo dados do Censo Demográfico – IBGE (2010), das pessoas com idade para cursar o Ensino Médio, 1.218.607 alegavam ter algum tipo de deficiência. De acordo com dados do Censo Escolar MEC/INEP desse mesmo ano, havia 7.242.808 alunos matriculados nessa etapa de ensino, e o número de alunos da educação especial, na mesma etapa, era de 25.756 alunos. Dessa maneira, somente 2% do total de alunos PAEE em idade para cursar o Ensino Médio estavam matriculados.

Verificamos que as normativas promoveram o acesso ao Ensino Médio, por torná-lo obrigatório, entretanto, não garantiram ações de permanência, visto a discrepância existente entre o quantitativo geral de pessoas com idade para cursar o Ensino Médio e o quantitativo de matrículas existentes, incluindo a realidade das pessoas com deficiência. Tal fato, segundo Zardo (2012) e Moreira e Carvalho (2014) pode ser motivado por um projeto de democratização da educação pública tardia e sem planejamento, pois se aumentou o acesso, o que não foi acompanhado por políticas e ações governamentais que pudessem sustentá-lo com a qualidade necessária.

A falta de políticas e ações governamentais contribuem para que essa etapa do ensino não estabeleça objetivos e uma identidade clara, como constatado por Carneiro (2012 *apud* SILVA, 2013, p. 49-50):

Nenhum nível de ensino no Brasil tem sido mais desprezado pelo Estado quanto o Ensino Médio. Fazem-se estudos, patrocinam-se conferências nacionais e internacionais, publicam-se documentos e estatísticas e promovem-se reformas. Tudo fica, porém, no âmbito de constatação do tipo:

Historicamente o Ensino Médio tem funcionado como um rito de passagem para a universidade;

Historicamente o Ensino Médio tem ficado em plano secundário no conjunto das políticas públicas de educação do Estado brasileiro.

Historicamente o Ensino Médio tem permanecido no regaço da educação escolar das elites;

Historicamente o Ensino Médio tem sido impedido de se expandir com qualidade;

Historicamente o Ensino Médio tem tido uma forte marca de ensino descontextualizado;

Historicamente o Ensino Médio tem ocupado espaços ociosos do Ensino Fundamental, razão porque possui alta concentração de matrículas no turno da noite;

Historicamente o Ensino Médio tem assumido a feição de “preparatório” para o vestibular;

Historicamente o Ensino Médio tem tido um currículo enciclopédico, assestado para padrões culturais de segmentos cultos da sociedade;

Historicamente o Ensino Médio tem estado fora de políticas consistentes da articulação União Federal/ Unidades Federadas, sob a alegação de que se trata de matéria de responsabilidade dos estados;

Historicamente não se sabe o que os alunos aprendem para a vida, embora se saiba que estes estão em preparação para o vestibular;

Historicamente o Ensino Médio tem apresentado um desenho pedagógico e escolar sem identidade própria;

Historicamente o Ensino Médio tem ficado ausente de políticas consistentes, longas e continuadas de avaliação;

Essa falta de clareza dos objetivos que o Ensino Médio deveria alcançar promove uma falta de identidade ou uma identidade difusa a esse nível de ensino (SILVA, 2013). Aliado a isso Barbosa (2009), em seu estudo que analisou a relação entre juventudes e Ensino Médio presentes na LDB nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/98, constatou a predominância de um discurso que privilegia a formação do aluno, que aprende os conteúdos curriculares para atender às exigências do mercado, colocando em segundo plano a formação social do aluno-cidadão, que permite ao jovem construir sua identidade baseado na diversidade, na autonomia e com protagonismo político.

Para Mantoan (2014) o Ensino Médio é um momento crucial para a formação do cidadão e não pode ser mais um espaço institucional em que o jovem perca a dimensão de si para servir a interesses que não sejam os próprios. “Não podemos subordinar a educação a uma visão e a valores de mercado, esquecendo-nos do aluno como pessoa, como ser singular” (MANTOAN, 2014, p.7).

Assim, ao pensarmos políticas públicas para essa etapa de ensino é necessário verificarmos sua relação com a juventude. Estudos realizados sobre o Ensino Médio, por

Barbosa (2009) e Zardo (2012) indicam a necessidade de organização tendo como eixo condutor das práticas educacionais a condição do adolescente, ou, ainda, a forma como esses sujeitos constroem um determinado modo de ser jovem.

Como a juventude possui um caráter de transitoriedade e uma essência que lhe é própria, a escola de ensino médio organizada para o/a jovem também deve se planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a quem pertence (BARBOSA, 2009, p.113-114).

É importante nos atentarmos que nessa fase da escolarização nos deparamos com os conceitos de adolescência e juventude, os quais segundo a OMS possuem definições distintas. “A OMS entende a adolescência como um processo biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Já a juventude, para a OMS, é considerada uma categoria sociológica que implica na preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, abrangendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade” (KHALEO, 2011). Porém no Brasil, de acordo com a Política Nacional de Juventude (PNJ), podemos considerar como jovem, sujeitos entre a faixa etária dos 15 aos 29 anos. “A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos” (SILVA; SILVA, 2011, p.664). Percebemos que a diferença entre adolescência e juventude não se refere apenas à faixa etária, mas também ao seu processo (biológico/social).

Para Ozella e Aguiar (2008), Silva e Silva (2011) a juventude é entendida como constituída socialmente de acordo com as necessidades sociais e econômicas dos grupos a que pertençam, sendo que suas características vão se formando no processo histórico. Portanto, uma análise que considere a complexidade da juventude implica levarmos em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente. “Por essa razão, a literatura atual tem utilizado a palavra juventude no plural. O uso da expressão “juventudes” representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levarmos em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um” (SILVA; SILVA, 2011, p.664). Ou seja, é necessário trabalharmos com uma concepção de juventude que contemple a ótica da diversidade, considerando a origem social e os diferentes sistemas de interação social e simbólica que interferem na trajetória dos jovens (ZARDO, 2012).

Porém, o Ensino Médio, envolvido na problemática de sua identidade e finalidade, apresenta dificuldades de ofertar uma aprendizagem significativa que faça uma interlocução com a cultura jovem. Aliado a isso, temos a democratização tardia da Educação Básica e a falta de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino (como melhorar a qualidade de trabalho dos professores; o incentivo ao desenvolvimento de espaços como laboratórios, biblioteca; incentivo à iniciação científica que acabam gerando a diferença entre o total de adolescentes com idade para cursar o Ensino Médio e o total de matrículas). Essa diferença também é gritante com relação aos adolescentes e jovens PAEE, mas a dificuldade da inclusão no Ensino Médio, além de todos os problemas elencados, pode ter outros fatores associados, como a falta de acessibilidade durante as etapas da escolarização anteriores que provoca a retenção e evasão escolar.

Moreira e Carvalho (2014), em um estudo sobre os dados do Censo Escolar – MEC/INEP analisando a trajetória escolar dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental e Médio no ano de 2007 a 2010, verificaram a redução das matrículas de alunos com deficiência de uma série para outra, ou seja, essa redução segundo os autores pode indicar que os alunos estavam evadindo ou ficando retidos. Embora o acesso e a transversalidade da Educação Especial estejam contemplados na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96, tal pesquisa demonstrou que poucos eram os alunos com deficiência que chegavam ao Ensino Médio.

Dessa forma, para que o Ensino Médio consiga o acesso e a permanência dos seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência, é indispensável que os envolvidos, tanto no processo prático como na formulação de políticas públicas, compreendam e encarem os desafios a serem enfrentados na organização escolar para a efetivação do direito à escolarização dos adolescentes e jovens no Ensino Médio, tendo em vista as especificidades da cultura jovem.

Os resultados do Ensino Médio poderiam influenciar o processo de inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior se considerássemos que quanto mais alunos concluíssem a última etapa da Educação Básica, maior o quantitativo desse público para cursarem o Ensino Superior. Porém isso poderia ser concebido se essa transição fosse linear, situação que não acontece, pois após o Ensino Médio a continuação dos estudos não é mais obrigatória e cursa o Ensino Superior quem tem possibilidades, seja pela aprovação no vestibular, ou aqueles que conseguem pagar por uma faculdade.

O demonstrativo de que essa transição não é linear fica claro quando observamos que o número de alunos PAEE no Ensino Médio vem decaindo devido à retenção ou evasão no

Ensino Fundamental, conforme pesquisa de Moreira e Carvalho (2014), e o número de alunos PAEE no Ensino Superior está aumentando, de acordo com os indicativos do Censo Educacional apresentado nas pesquisas de Rocha e Miranda (2009) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011). Para esses autores, apesar de não ser uma etapa obrigatória, o número de matrículas de alunos PAEE tem aumentado no Ensino Superior devido às legislações que proclamam o acesso à escolarização das pessoas com deficiência. Para Rocha e Miranda (2009) o investimento na ampliação de oportunidade de acesso das pessoas com deficiência nas universidades está atrelado à Portaria nº 3.284/03 MEC/GM que revogou a Portaria MEC nº 1.679/99, em que se coloca a acessibilidade das pessoas com deficiências como requisito para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior no país. Isso faz com que as universidades passem a se ver “obrigadas” a oferecerem condições de acesso às pessoas com deficiência.

Para Omote (2016) o processo de inclusão no Ensino Superior também surge da necessidade de mais pessoas qualificadas para trabalharem no mercado competitivo, fazendo com que o governo invista na ampliação de oportunidade de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades. As universidades estão criando comissões de acessibilidade para instituir condições favoráveis para o ingresso e permanência de estudantes com deficiência, como a existência de cotas para pessoas com deficiência, condições especiais para fazer o vestibular, bolsa tutoria, intérprete de LIBRAS, tecnologias assistivas, além da adequação da infraestrutura do espaço. No entanto, segundo Omote (2016), essas condições de acesso e permanência não garantem a inclusão e a permanência na universidade, pois para o autor, embora existam diferenças importantes entre o processo inclusivo de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e o de estudantes universitários, a questão básica diz respeito às condições sociais e à convivência entre as pessoas com deficiência e as do seu entorno (se sentir incluído, inexistência de barreiras atitudinais).

Rocha e Miranda (2009) também apresentam a concepção de que somente a adequação estrutural não garante a inclusão no ensino superior, aliada ainda à falta de condições didático-pedagógica dos professores e à falta de tecnologias. Assim, com o aumento do número de alunos com deficiência nas universidades, torna-se necessário que as instituições ofereçam as condições para a permanência dos alunos por meio dos Núcleos de Acessibilidade (MOREIRA *et al.*, 2011), que objetivem promover a acessibilidade arquitetônica e de recursos didáticos e, principalmente, desenvolver a valorização das diferenças nos diversos espaços da universidade. Entendemos que a convivência com as pessoas com deficiência, se bem amparadas, pode contribuir para a eliminação das barreiras

atitudinais. Leyser, Greenberger e Sharoni (2011), em pesquisa realizada em Israel, constataram mudanças nas atitudes de professores universitários relacionadas aos alunos com deficiências, em um período de 10 anos, verificando que a maioria deles expressa interesse em adquirir informações relacionadas a esses estudantes e demonstra atitudes significativamente mais positivas em relação a eles do que tinha há dez anos.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação plena, determina que se trabalhe a temática da inclusão de pessoas com deficiência. Assim, o tema da inclusão discutido nos cursos de graduação pode contribuir para a sensibilização da comunidade acadêmica. A pesquisa realizada por Omote (2016), que procurou entender as mudanças de atitudes sociais da comunidade universitária sobre a temática da inclusão, verificou que as pessoas que frequentam cursos com disciplinas ofertadas que discutem a inclusão, assim como aqueles que estudam com pessoas com deficiência, mostraram-se mais favoráveis à inclusão.

Mas ainda assim, segundo Moreira *et al.* (2011), a precariedade da formação inicial ou continuada dos professores da educação básica e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar da universidade exercer um papel fundamental nesse contexto, ainda percebemos um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações de âmbito institucional ligadas à qualificação de seu corpo docente em relação a propostas mais inclusivas e que poderiam ser desenvolvidas com maior incentivo e investimento nos Núcleos de Acessibilidade, pois a maioria das ações que buscam a inclusão nas universidades são isoladas, como notamos na pesquisa de Omote (2016).

Dessa forma, entendemos que a inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior necessita dos mesmos aparatos que a Educação Básica, sejam eles de acessibilidade física, de material, de recursos humanos. Mas, principalmente, a inclusão deve ser vista, entendida e praticada buscando a valorização das diferenças. Acreditamos que as ações de inclusão devem ser desenvolvidas com esse objetivo, contribuindo para que as pessoas PAEE se sintam incluídas, tendo suas limitações respeitadas e suas potencialidades reconhecidas, encontrando apoio, como também se impondo diante das situações conflituosas.

Assim, no próximo capítulo trataremos da resiliência de pessoas com deficiência e as contribuições ou não do ambiente escolar para que os alunos PAEE tenham um bom crescimento, apesar das dificuldades encontradas.

2 PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos a qualidade de vida e o crescer bem de pessoas com deficiência, apesar das adversidades enfrentadas, tais como as barreiras arquitetônicas e atitudinais encontradas na sociedade.

Primeiramente introduziremos a concepção de resiliência e de fatores de risco e proteção, apresentando o construto de resiliência. Após apresentaremos a resiliência pela abordagem socioecológica, que fundamenta este estudo. Em seguida discutiremos os processos de resiliência presentes em pessoas com deficiência, apresentando os fatores de risco e proteção existentes no contexto social e cultural em que vivem. Como o foco deste estudo foi o contexto escolar, verificaremos como esse ambiente contribui para o processo de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência.

2.1 Resiliência e Fatores de Risco e Proteção

O termo resiliência é utilizado nos estudos das Ciências Humanas, entendido ora como invulnerabilidade, ora como superação de adversidades. No sentido de invulnerabilidade, entendemos que diante de situações opressoras e adversas, o indivíduo não se abala e resiste sem mudanças. Já no sentido de superação, consideramos que, diante de situações estressantes, o indivíduo encontra meios de enfrentá-las, sendo abalado, mas superando-as, e sai modificado de tais situações (BRANDÃO *et al.*, 2011).

Para Rutter (1985 *apud* POLETTTO; KOLLER, 2006) a ideia de invulnerabilidade representa uma resistência absoluta a qualquer forma de *stress*. Estudos como de Werner e Smith (1982; 1992 *apud* POLETTTO; KOLLER, 2006), em que o termo invulnerável foi utilizado para descrever crianças que, apesar de vivenciarem uma série de adversidades, não demonstravam problemas psicológicos, podendo mesmo na idade adulta resistir às adversidades e saírem ilesos, apresentavam e consideravam a resiliência como algo inato ao indivíduo.

Para Zimmerman e Arunkumar (1994 *apud* POLETTTO; KOLLER, 2006) o conceito de invulnerabilidade não poderia ser utilizado para se referir à resiliência, pois ela seria uma habilidade de superar adversidades, indicando assim, que nem sempre o indivíduo sai completamente ileso de determinada situação adversa. Para Luthar e Zelazo (2003 *apud* LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006) a resiliência se refere a um processo ou fenômeno e

não a um traço individual e por isso não é inato, o indivíduo supera as adversidades e se modifica nesse processo.

É importante considerarmos que a resiliência entendida como superação de adversidades com o qual autores nacionais e internacionais comungam (LUTHAR; CICHETTI; BECKER, 2000, MARTINEAU, 1999, UNGAR, 2007, WALSH, 2005, LIBÓRIO, 2011, TROMBETA; GUZZO, 2002, YUNES; SZYMANSKI, 2001) tem ganhado espaço, pois concebem que o processo de resiliência vai muito além de resistir a um dano, implicando uma superação do que se era, bem como crescimento pessoal (BRANDÃO *et al.*, 2011).

Segundo Libório, Castro e Coelho (2006, p.94) “o estudo sobre resiliência deve ser processual, dinâmico e relativo, não se baseando em perspectivas *individualizantes* (resiliência como característica do indivíduo), *não relacionais* (desconsidera o contexto e as relações interpessoais), *deterministas* (se é invulnerável, é inato), *estigmatizantes* (classifica como resiliente e não resiliente)”.

Para Libório (2011) os fatores de risco e proteção são importantes quando estudamos processos de resiliência, pois a autora considera necessário verificar a presença de experiências que apresentam riscos crescentes ao desenvolvimento do indivíduo, assim como verificar os fatores de proteção. “A diferença entre mecanismos de risco e processos de proteção reside no fato de que o risco leva o indivíduo a apresentar desordens de diversos níveis, enquanto proteção atua positivamente sobre as variáveis de risco por meio de suas interações” (LIBÓRIO, 2011, p.31).

Os fatores de risco são aqueles que, quando estão presentes na vida do indivíduo, aumentam a probabilidade do sujeito desenvolver problemas emocionais e comportamentais (SIMÕES, 2007), desajustamentos e problemas de saúde mental, problemas físicos e emocionais. Com relação aos fatores de risco, é preciso esclarecer que estes não são sinônimos de indicadores ou condições de risco, ou seja, muitos indicadores ou condições de risco como pobreza, abuso físico, desastres, guerras poderiam indicar um risco em si, por já se prever as consequências negativas para as pessoas que os vivenciam (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Porém o indicador de risco só poderá ser considerado como um fator de risco se interferir negativamente no bom crescimento do indivíduo e for apontado pelo sujeito como um risco.

Cowan *et al.* (1996) destacam que, embora seja notório que a pobreza, conflito familiar e abuso são prejudiciais, se esses fatores irão se constituir em risco ou não, isso dependerá da situação do sujeito e dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam

seus efeitos negativos. Por isso, Yunes e Szymanski (2001) ressaltam que riscos devem ser pensados como processos, associados aos dinamismos e relatividade e não como algo, *a priori*, concebido como determinista, ou seja, situações que são consideradas de riscos para algumas pessoas podem não ser para outras, pois depende do contexto e do momento que a pessoa está vivenciando. Assim, os fatores de risco são situações ou variáveis relacionadas à alta probabilidade de acontecimentos negativos ou indesejáveis para o momento vivido de determinadas pessoas (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Já os fatores de proteção, de acordo com Yunes e Szymanski (2001), dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, evitando que os indivíduos expostos a riscos tenham seu desenvolvimento prejudicado, o que também deve ser visto de forma processual. Assim, os fatores de proteção são o conjunto de recursos internos e externos que o indivíduo possui para realizar uma resposta positiva no confronto de vários acontecimentos de riscos. Os recursos internos não podem ser considerados como inatos ao sujeito, pois são decorrentes dos fatores de proteção que o contexto social e cultural assegurou. O produto final da interação entre fatores de risco e proteção associa-se diretamente com os processos de resiliência (LIBÓRIO, 2009).

O nosso embasamento entende a resiliência de forma processual, relacional e dinâmica, influenciada pelos contextos culturais, concordando com a perspectiva socioecológica de Michael Ungar (2007, 2008, 2011), que apresentaremos a seguir.

2.2 A Resiliência segundo a abordagem Socioecológica

A abordagem socioecológica de resiliência de Michael Ungar estuda o processo de resiliência em crianças e adolescentes em situação de risco numa perspectiva contextual e cultural. Para ele, a resiliência pode ser definida como:

Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantêm bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes em processo dinâmico, conduzindo a bem estar (UNGAR *et al.*, 2008, p.2, tradução nossa⁴)

⁴ First, the capacity of individuals to *navigate* to resources that sustain well-being; second, the capacity of individuals' physical and social ecologies to *provide* these resources; and third, the capacity of individuals, their families, and communities to *negotiate* culturally meaningful ways for resources to be shared. It is this dual process of navigation toward available resources and negotiation for resources to be provided in ways valued by young people that implicates both individuals and their environments in a dynamic process leading to well-being (UNGAR *et. al*, 2008, p. 2)

A partir da concepção de resiliência apresentada pela abordagem socioecológica de Michael Ungar realizou-se a pesquisa Internacional Resilience Project (IRP), do qual o autor participa, que aconteceu em 14 países e tinha como objetivo analisar os padrões de *coping* e processos protetivos nas vidas dos adolescentes em situação de risco, levando em consideração as diversidades culturais. “Os riscos abrangiam: pobreza, guerra, deslocamento social, desintegração cultural, genocídios, violência, marginalização, abuso de álcool e drogas, quebra dos vínculos familiares, doenças mentais nas crianças e/ou pais e gravidez precoce (UNGAR *et al.*, 2007 *apud* LIBÓRIO, 2011, p. 34).

Participaram dessa pesquisa, na etapa qualitativa, 89 jovens com idades entre 12 e 23 anos, de ambos os sexos, “que estavam expostos a no mínimo 3 situações de riscos significativos de acordo com sua cultura, e possibilitou a construção de uma imagem acerca de alguns aspectos comuns, mas principalmente da heterogeneidade dos contextos culturais nos quais os adolescentes buscavam os recursos para sustentar seu próprio bem-estar” (LIBÓRIO, 2011, p. 34).

Um dos principais objetivos da pesquisa de Ungar foi compreender o processo de resiliência e as “formas de enfrentamento das diversidades, considerando os aspectos culturais” (LIBÓRIO, 2011, p. 34). Dessa pesquisa, sete temas em comum apareceram na fala dos 89 participantes “que foram denominados de ‘tensões’ pelos pesquisadores, que ao serem resolvidas (de formas diversas) auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial positivo, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos” (LIBÓRIO, 2011, p. 34-35).

Segundo Ungar *et al.* (2007) são consideradas como as sete tensões:

1 Acesso a recurso material: refere-se à possibilidade do indivíduo acessar recursos sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas como educação e trabalho, necessidades que variam de acordo com o contexto e cultura.

2 Justiça social: refere-se à capacidade de reivindicar seus direitos, seja um direito pessoal ou coletivo. Vivência de situações de injustiça e preconceito “funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão; essa tensão se relaciona com as experiências de encontrar um papel significativo na sociedade” (LIBÓRIO, 2011, p.36).

3 Relacionamentos: refere-se aos relacionamentos interpessoais significativos que oferecem apoio e suporte emocional, podendo ser composto por membros familiares, grupo de pares, pessoas da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação (exemplos),

companheiro, amigos. Essa tensão promove nos indivíduos sentimentos de confiança, de pertença, de atenção.

4 **Identidade:** se relaciona à percepção do indivíduo sobre suas habilidades e limites, sendo que o processo de formação de identidade é uma co-construção por meio de interações em espaços discursivos mútuos;

5 **Coesão:** essa tensão promove interação entre o eu (individual) com o coletivo de forma a cumprir as expectativas da comunidade e da cultura, há a necessidade de estabelecer uma relação entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade. “Além da preocupação consigo próprio, há um senso de responsabilidade para com as necessidades da comunidade; essa tensão relaciona-se com o sentimento de pertencimento a algo maior do que o próprio *self*” (LIBÓRIO, 2011, p. 36).

6 **Poder e controle:** Refere-se à capacidade interior e aos recursos ao redor que as pessoas possuem para tomada de decisões. Relaciona-se à capacidade de cuidar de si próprio e de promover mudanças nos ambientes sociais e físicos que assegurem os recursos e relacionamentos de que se necessite;

7 **Aderência cultural:** “refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica negociações complexas com os cuidadores e comunidades” (LIBÓRIO, 2011, p. 36).

Os resultados dessa pesquisa nos mostraram que os jovens considerados como “resilientes” são aqueles que conseguiam solucionar essas tensões de diversas formas, por meio das forças e recursos disponíveis, que se desenvolveram/fortaleceram em decorrência dos recursos encontrados no interior de suas famílias, comunidades e culturas (LIBÓRIO, 2011).

Para Ungar *et al.* (2007) não existe uma “receita” que nos ensine como resolver as sete tensões, pois não há linearidade nem causalidade nesse processo, indicando que cada jovem particularmente encontra meios próprios, singulares de obter sucesso na resolução das tensões. As tensões, embora sejam apresentadas como se fossem independentes uma das outras, na verdade interagem entre si. “Para compreendê-las é necessário que levemos em conta a interação de forças presentes na cultura, contexto e no indivíduo” (LIBÓRIO, 2011, p. 36).

Dessa forma, a concepção de resiliência desenvolvida a partir de tal pesquisa propõe o estudo dos ambientes físicos e sociais, verificando nesses ambientes a disponibilidade e acessibilidade aos recursos culturalmente relevantes para os indivíduos. Assim, para Ungar, o

que deve ser avaliado são os recursos presentes no ambiente, verificando de que forma estão favorecendo processos protetivos (LIBÓRIO, 2011).

Portanto, o processo de resiliência para abordagem socioecológica não diz respeito somente aos aspectos individuais, levando mais em consideração o contexto e a cultura em que o indivíduo está inserido. Ou seja, a pessoa não nasce com os traços que a torna “resiliente”, mas o contexto social e cultural em que vive pode oferecer os aspectos necessários para que apresente processos de resiliência (LIBÓRIO, 2011). Assim, o bom crescimento da criança ou adolescente em situação de risco será possível se os recursos necessários forem ofertados e sejam culturalmente relevantes para sua comunidade, podendo ocasionar também uma mudança nessa comunidade, por meio da negociação que levará ao alcance desses recursos.

Segundo Libório (2011), o conceito de cultura entendido por Ungar e seus colaboradores refere-se “às convenções, práticas e valores coletivos comuns, que endossam e são endossadas pelos grupos culturais e que potencialmente definem, mantêm e interconectam membros do grupo” (THERON *et al.*, 2011 *apud* LIBÓRIO, 2011, p. 41). Por cultura, entendemos tanto a cultura local (escola, igreja, família) como a cultura global (políticas do país). Para o processo de resiliência, a cultura presente no contexto em que a criança ou adolescente vive pode ser negociada, de maneira que fortaleça o indivíduo da mesma forma que o indivíduo também a impulse.

Buscando desenvolver sua perspectiva socioecológica de resiliência, Ungar *et al.* (2011 *apud* LIBÓRIO, 2011, p.39) “propõe 4 princípios que auxiliam na definição e operacionalização de resiliência: a descentralidade, complexidade, atipicalidade e relatividade cultural”.

A *Descentralidade* propõe a necessidade de desfocarmos a atenção no indivíduo como o único responsável pelo processo de resiliência, necessitando focar no contexto. Assim devemos analisar primeiramente a natureza social e física do indivíduo, depois os processos interativos entre ela e o contexto e, em terceiro lugar, as características específicas do indivíduo. A *Complexidade* diz respeito a “não se fazer relações simplistas sobre processos protetivos e resultados previsíveis, pois devemos refletir que há muitos pontos de partida (distintas situações de risco), muitos resultados desejáveis (com variações culturais) que ocorrem através de múltiplos processos relevantes em diferentes ecologias sociais” (LIBÓRIO, 2011, p. 40). A *Atipicabilidade* refere-se aos caminhos imprevisíveis que levam à resiliência em decorrência das condições e do contexto. Ou seja, indivíduos em situação de risco podem manifestar a resiliência de forma que não prevíamos, em decorrência de

situações em que os caminhos mais socialmente aceitos para o bom crescimento estão bloqueados. “Isso remete-se à necessidade de se mudar o contexto, oferecendo mais oportunidades de escolha (portanto, as decisões que os indivíduos assumem em suas vidas dependem mais do contexto onde vivem, do que de seus traços individuais/pessoais)” (LIBÓRIO, 2011, p.40). E a *Relatividade Cultural* defende uma posição que leve em conta a cultura, especialmente no sentido de pensarmos sobre a atribuição de significados aos comportamentos e atitudes que são considerados adequados ou não, “pois aqueles indivíduos que serão considerados “resilientes” em certo contexto cultural, podem não ser vistos dessa forma em outra cultura. Ou seja, se seus comportamentos vão ao encontro das expectativas culturais de seu grupo, eles serão vistos como ‘resilientes’” (LIBÓRIO, 2011, p.40).

Assim, quando pensamos em jovens com deficiência, torna-se necessário analisarmos o contexto ao seu redor e sua cultura, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, identificarmos e fortalecermos os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência, promotor de fortalecimento e bem-estar (LIBÓRIO, 2009).

2.3 A pessoa com deficiência e o processo de resiliência: os fatores de risco e proteção envolvidos.

O estudo sobre a resiliência como um processo que visa superar as adversidades já é realizado há um bom tempo, assim como pesquisas relacionadas com a deficiência. Porém, são poucos os estudos que se referem ao processo de resiliência em pessoas com deficiência, sendo isto confirmado pela busca que realizamos por meio das bases de dados eletrônicas: SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), usando os descritores resiliência e deficiência, na língua portuguesa, inglesa e espanhola, sendo aplicados os seguintes critérios para inclusão: as expressões utilizadas estarem presentes no título ou nas palavras-chave, ou estar explícito no resumo que o texto relacionava resiliência e deficiência. O intervalo de tempo determinado foi de 2010 a 2015, pela necessidade de trabalhos atualizados, mas após breve leitura, verificamos que alguns trabalhos não se articulavam aos propósitos desta discussão, por isso o período foi estendido de 2005 a 2015. Foram encontrados 31 trabalhos, sendo 3 dissertações e 28 artigos. Apesar de todos enfocarem a relação entre resiliência e deficiência, as temáticas foram variadas como: resiliência em famílias com filhos com deficiência, resiliência em irmãos de pessoas com deficiência, resiliência e dificuldades de

aprendizagem. Das pesquisas que estudavam a resiliência na pessoa com deficiência, encontramos 15 artigos. A relação destas de acordo com o ano de publicação, o tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa ou teórica) e o continente em que foi publicada pode ser conferida nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Relação de pesquisas de acordo com a abordagem utilizada entre os anos de 2005 a 2015 sobre a temática Resiliência e Deficiência.

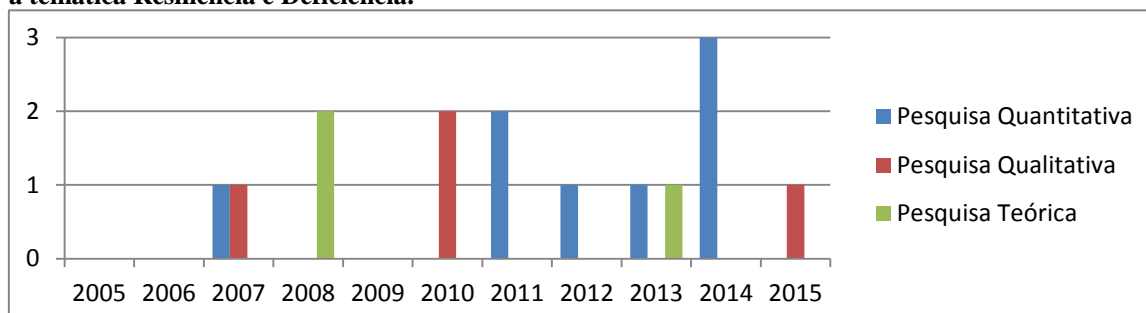
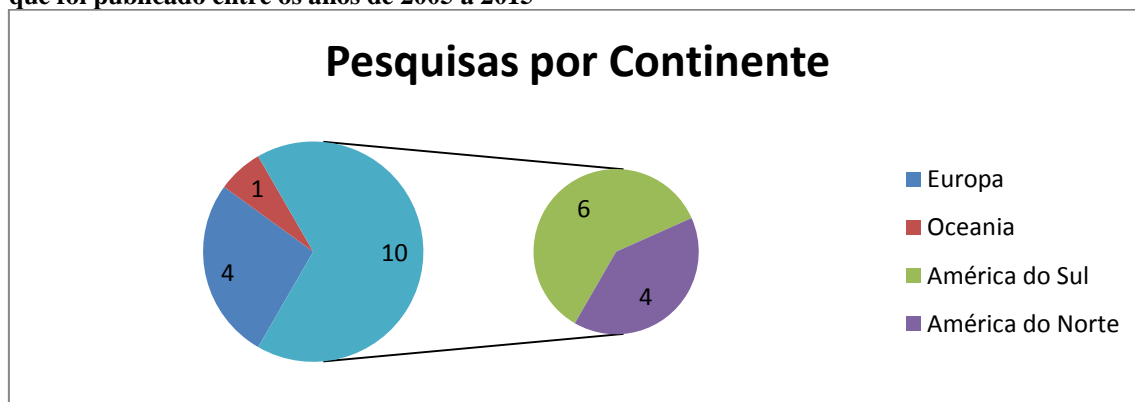


Gráfico 2 - Relação de pesquisas sobre a temática Resiliência e Deficiência de acordo com o continente em que foi publicado entre os anos de 2005 a 2015



Verificamos que a maioria dos trabalhos que estuda de forma articulada a temática da resiliência e deficiência, considera a deficiência em si como um fator de risco, focando nas necessidades e vulnerabilidades do indivíduo. Porém, algumas pesquisas, como de Young, Green e Rogers (2008) criticam a ideia de se considerar a deficiência, no caso da surdez, como um risco, comungando com o nosso entendimento, pois também consideramos que a deficiência em si não deve ser entendida como um fator de risco, mas sim as ações excludentes da sociedade.

Apesar da divergência entre a deficiência ser vista como um fator de risco ou não, esses trabalhos consideram que a família, o apoio social e os professores são os principais motivadores para que a deficiência não se sobreponha à promoção das potencialidades desses indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento do processo de resiliência. Dessa forma, a

resiliência altera a forma como percebíamos o ser humano: de um modelo de risco, baseado nas necessidades e nas enfermidades, passou-se a um modelo de prevenção e de promoção da saúde baseado nas potencialidades e nos recursos que o ser humano tem em si mesmo e ao seu redor (MELILLO; OJEDA, 2005; MIGERODE *et al.*, 2012).

As pesquisas deixam de focar um modelo patológico para focalizar nas capacidades humanas e sistemas adaptativos que promovem um desenvolvimento saudável. “Em lugar de pôr ênfase nos fatores negativos que permitem predizer quem poderá sofrer algum dano, trata de ver aqueles fatores positivos que, às vezes, surpreendentemente e contra o esperado, protegem o indivíduo” (GARCIA, 2008, p.27).

Estudos como de Cardoso e Sacomori (2014), Domellof *et al.* (2014) consideram que o processo de resiliência em pessoas com deficiência é influenciado pelo tipo de deficiência, sendo as deficiências de locomoção e intelectuais as menos favorecidas, por serem mais perceptíveis, fazendo com que as ações excludentes estejam mais presentes, porém consideram que a configuração cultural e o tipo de suporte contribuem para o processo de resiliência.

Para Schmidt *et al.* (2007) a resiliência em pessoas com deficiência está relacionada com sua qualidade de vida, que pode consistir em componentes subjetivos e objetivos. Medidas subjetivas tipicamente tocam em sua satisfação com a vida (valores não materiais como amor, solidariedade, inserção social, realização pessoal e felicidade), enquanto que medidas objetivas solicitam informações reais (possibilidades de consumo e utilização de bens materiais concretos) sobre a própria vida. Para os autores, pessoas com deficiência, no caso com incapacidade de mobilidade, vivenciam situações traumáticas, tais como dor experimentada, dias perdidos de escola, problemas de saúde e isolamento social. São pessoas em risco de diminuição de qualidade de vida e aumento de *stress*. Para redução do *stress*, potencializando o desenvolvimento de processos de resiliência e, com isso, a melhora na qualidade de vida, o autor considera três níveis de proteção: as características do indivíduo, a família e o ambiente social mais amplo. As características pessoais para viver em sociedade como fator de proteção individual incluem, por exemplo, a cooperação, a afirmação, responsabilidade e autocontrole. Essas competências permitem o acesso a recursos sociais, o funcionamento familiar, que incorpora as relações de suporte, a coesão e a adaptabilidade com os pais e irmãos, e o engajamento social com pares, que se refere a relacionamentos positivos.

Fee e Hilton (2011), em seus estudos sobre resiliência em crianças diagnosticadas com uma doença neuromuscular crônica, também sugerem que fatores individuais, familiares e sociais contribuem para a resiliência. Fatores de proteção individuais, para o autor, incluem

boa saúde física, forte intelecto, uma interação de estilo sociável e extrovertido, e um nível adequado de autoconfiança e autoestima. Em nível familiar, estreitas relações parentais, renda familiar adequada para atender às necessidades, ligações de suporte, e os pais que são amorosos, fornecem estrutura e têm expectativas razoáveis de seus filhos estão todos associados com um resultado protetor. Os fatores sociais incluem relacionamentos afetivos positivos fora da família, como professores e colegas, envolvimento em organizações, e estar matriculado em uma boa escola. A angústia parental mínima e aumento da competência social oferecem o desenvolvimento de processos de resiliência e proteção contra o risco de problemas comportamentais e emocionais associados com a deficiência. Os resultados desse estudo nos mostraram que as competências sociais gerais e funcionamento psicossocial dos pais contribuíram para a capacidade das crianças desenvolverem processos de resiliência. Esses resultados sugerem que o fornecimento de oportunidades para amizades e apoio social, como o auxílio para o ajuste dos pais, colaboram para o processo de resiliência das crianças, garantindo que eles possam viver bem, mesmo com os encargos significativos associados à deficiência.

Sobre o apoio social, Migerode *et al.* (2012) estudaram a forma como a quantidade e a qualidade do apoio social, assim como a resiliência, influenciam a qualidade de vida de adolescentes com deficiência e de seus pais. Tanto a resiliência como o apoio social são entendidos como mediadores positivos na adaptação pessoal e familiar diante de uma deficiência. Os resultados desse estudo nos demonstram que a expansão das redes sociais dos adolescentes com deficiência e de seus familiares resulta na melhoria do processo de resiliência, por meio dos profissionais da educação e da saúde, que segundo Daniel e Wassell (2002) *apud* Migerode *et al.* (2012) podem promover nos adolescentes uma base segura de apoio, proporcionar possibilidades de formação e educação, apoiar amizades, focar nos talentos e interesses do adolescente, ressaltar valores positivos e promover competências sociais. Isso nos parece particularmente importante uma vez que as pessoas com deficiência e seus membros da família são conhecidos por terem redes sociais menores e estarem em risco de isolamento social. Verificamos a importância dos relacionamentos positivos, como a família, amigos e profissionais próximos, para o processo de resiliência, contribuindo para o suporte social e emocional.

Resende e Gouveia (2011) concordam com a ideia de que família e amigos intercalam papéis de importância na vida da pessoa com deficiência, relacionados com a manutenção do bem-estar e da saúde, a confirmação e a aceitação social, pois quando as redes de relações fornecem auxílio, oferecem muito mais que meramente suporte emocional e informativo.

Receber suporte auxilia as pessoas com deficiência a terem senso de pertencimento, de sentirem-se parte do grupo, identificando-se, encontrando motivação; traz senso de propósito e significado de vida. “Participando das práticas culturais reconhecidas e valorizadas pelo grupo familiar, comunidade e amigos, os adolescentes desenvolvem estratégias de fortalecimento ao sentirem-se pertencentes aos grupos e incluídos em atividades que são compartilhadas por todos” (LIBÓRIO *et al.*, 2015, p.192). Ao sentirem-se parte da comunidade, passam a se preocuparem com ela, procurando manter uma coesão entre suas responsabilidades e de sua comunidade.

Apesar da importância da família para o desenvolvimento da resiliência, esta, segundo Duarte (2010), pode ser abalada pelo nascimento de um filho com deficiência. Embora as reações das famílias estejam relacionadas com a idade da criança, com a gravidade da deficiência ou com os valores culturais, a existência de uma profunda tristeza mantém-se durante todo o processo, bem como a raiva e, não raras vezes, a depressão, dificultando a aceitação da deficiência. Aceitar o diagnóstico pode levar anos (DUARTE, 2010).

Autores como Duarte (2010) e Teixeira (2011) consideram que a condição econômica e o relacionamento social são fatores de *stress* para as famílias com filhos com deficiência, pois podem surgir necessidades econômicas suplementares, aumentando as despesas com remédios, tratamentos e equipamentos, aliados a um possível decréscimo no ganho de rendimentos, uma vez que um dos familiares deixará de trabalhar para cuidar da pessoa com deficiência. Os pais também tendem a se isolar e se afastar dos relacionamentos sociais devido a atitudes preconceituosas de uma sociedade ainda não inclusiva.

Porém, muitos pais que têm filhos com deficiência se adaptam de forma positiva ao diagnóstico dos seus filhos, havendo crescimento positivo e melhoria da coesão familiar e na qualidade de vida dos seus membros, uma vez que ter uma pessoa com deficiência na família exigirá desta mais união, solidariedade e força. A família pode ser um importante apoio para o processo de resiliência de pessoas com deficiência.

A melhora na convivência da família com o filho com deficiência se torna possível devido à compreensão e expectativas das famílias sobre a deficiência, influenciadas pelos fatores culturais e pelos apoios existentes que permitem a positividade (DUARTE, 2010). A convivência também traz maior conhecimento sobre a deficiência, fazendo com que os pais consigam se relacionar com a deficiência do filho numa linha de motivação, melhorando a qualidade de vida do filho e deles próprios (LI-TSANG *et al.*, 2001).

Percebemos que o processo de resiliência ocorre quando as famílias e a pessoa com deficiência conseguem se engajar nas negociações do que culturalmente é relevante para

ambos, passando a ter o potencial de contribuir nos contextos em que vivem. De acordo com McConnell *et al.* (2014, p.833, tradução nossa⁵)“a resiliência está mais relacionada com a disponibilidade e acessibilidade dos recursos culturalmente relevantes do que com fatores intrínsecos, individuais ou familiares”.

Segundo Duarte (2010) uma condição importante na aceitação da deficiência de um familiar é a autodeterminação, um valor social que é gerado pela cultura de cada indivíduo e de seu contexto. Todo ambiente familiar e/ou escolar propício a esse valor vai transmitir essa autodeterminação ao jovem com deficiência. Possibilitando ao mesmo, experimentar os seus limites, fazer as suas escolhas e melhorar a sua interação no ambiente familiar, no escolar e profissional, como, inclusive, na sociedade em que se integra (DUARTE, 2010). Isso fará com que a pessoa com deficiência construa a sua identidade.

Ter consciência de sua deficiência, aceitando-a, sabendo dos seus limites e possibilidades, permite um bom desenvolvimento no ambiente profissional. Em pesquisa realizada por Burns *et al.* (2013) que estudou a resiliência em professores universitários que tinham dislexia, verificou que eles, conscientes de sua dificuldade, procuravam estratégias diferenciadas para driblar os problemas na leitura e na escrita, como visualização técnicas, mnemônicos (estratégias para solicitar memorização), ou seja, sabiam da sua dificuldade, não se abalavam e buscavam formas de solucioná-las.

Reconhecer a deficiência e ter a concepção da sua limitação possibilita à pessoa com deficiência a flexibilidade para o desenvolvimento da sua imagem satisfatória, por meio das vivências de suas possibilidades e da incorporação das mudanças necessárias para sua qualidade de vida. Assim, na medida em que alteram suas interpretações e respostas, os sistemas em que convivem também podem mudar, contribuindo para o processo de resiliência, no sentido de melhorarem os mecanismos protetivos ou passarem a oferecê-los.

Para Catusso (2007, p. 34) “se a vida tem significado e propósitos, então uma perturbação ocasionada pela deficiência poderá se diluir na insignificância. De outro modo, uma vida sem sentido, propósitos ou metas pode ser facilmente desorganizada”. Quando uma incapacidade ou os problemas resultantes dela se tornam o principal foco de preocupação da vida dessa pessoa, a mesma não consegue perceber e vivenciar as outras oportunidades. Assim, para a autora, o processo de resiliência em pessoas com deficiência poderá ocorrer caso o indivíduo tenha noção de sua adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano, superando a adversidade, sendo o processo dinâmico entre

⁵ ‘Resilience’ has more to do with the availability and accessibility of culturally relevant resources than with intrinsic, individual or family factors (MCCONNELL *et al.*, 2014, p. 833).

mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influenciam o desenvolvimento humano.

Segundo Catusso (2007, p. 36) os atributos que aparecem, com frequência, nas crianças e adolescentes com deficiência considerados em processo de resiliência são: “a introspecção, a independência, a capacidade de se relacionar, a iniciativa, o humor, a criatividade, a capacidade de criar ordem, beleza e finalidade a partir do caos e da desordem, a moralidade, a capacidade de se comprometer com valores, a autoestima consistente e o cuidado afetivo desempenhado por parte de um adulto significativo para a criança ou para o adolescente”.

Esses atributos, de acordo com Catusso (2007), podem ser desenvolvidos com a contribuição do “tutor da resiliência”, uma pessoa que pode se tornar importante para o adolescente e jovem, pois os ajuda a entenderem que as adversidades fazem parte da vida e que podem ser superadas.

É necessário que o tutor da resiliência potencialize as capacidades individuais, familiares e sociais dos indivíduos expostos a fatores de risco, além de atuar na prevenção e promoção da saúde, através da identificação dos comportamentos e condições que prejudiquem as experiências corporais de pessoas com deficiência física, através da interrupção do ciclo de adversidades (CATUSSO, 2007, p.67).

Para a autora, o tutor da resiliência pode ser o professor, na medida em que ele consiga desenvolver ou reforçar processos de resiliência em crianças e adolescentes com deficiência por meio do fortalecimento dos fatores de proteção existentes para a criança e/ou adolescente ou com o desenvolvimento de novos fatores de proteção.

Para Jones *et al.* (2013) os professores devem focar nas potencialidades dos alunos com deficiência e sempre incentivá-los, criando um vínculo de segurança e confiança. A fim de desenvolver o processo de resiliência, o professor deve criar um ambiente de sala de aula seguro; avaliar os fatores de proteção de cada aluno, investigando o que ele apresenta e o que deve ser desenvolvido; delimitar limites de autonomia e cooperação; melhorar a relação com os pais dos alunos fora da sala de aula; trabalhar a comunicação; orientar pais e alunos; ensinar autodeterminação; ter habilidades para resolver problemas; tomar decisões e ter controle.

O tutor da resiliência, que no ambiente escolar se configura no papel do professor, promove nesse contexto fatores de proteção externos para os alunos com deficiência. Estes se apropriam dos fatores de proteção e “passam a desenvolver estratégias e habilidades de

enfrentamento para usarem antes, durante, ou depois de eles encontrarem experiências adversas ou estressantes” (JONES *et al.*, 2013, p.13 tradução nossa⁶).

Percebemos, segundo Catusso (2007) e Jones *et al.* (2013), que a escola pode ser protetiva para as pessoas com deficiência uma vez que contribui por meio das ações dos seus professores para o desenvolvimento da identidade, relacionamentos positivos, justiça social, poder e controle.

Simões *et al.* (2010), considerando a importância dos familiares e professores para o desenvolvimento de processos de resiliência em adolescentes com deficiência, propõem um curso de formação para pais, professores e outros agentes educativos por serem os intervenientes diretos na vida dos adolescentes e, como tal, uns dos principais fatores aliados à resiliência. Tal ação de formação, além do componente teórico sobre as áreas da Adolescência, Deficiência e Resiliência, também apresenta um forte componente prático orientado para a promoção de fatores de proteção na saúde e resiliência, implementado através de dinâmicas de grupo como, por exemplo, dramatizações, atividades de comunicação, de cooperação, discussão e reflexão. Em relação aos conhecimentos adquiridos, o estudo verificou que a maioria dos formandos reportou ter construído conhecimentos nas áreas da adolescência e da resiliência. No que diz respeito ao nível de competências após a frequência da ação, praticamente a totalidade dos participantes disse estar mais preparado para ajudar os adolescentes a acreditar nas suas capacidades, a criar planos para o futuro, a lidar com os seus problemas, a melhorar a sua autoestima, a valorizar e reforçar os comportamentos positivos, sentindo-se mais capazes de ajudá-los a conseguir aquilo a que se propõem. A maioria dos participantes assegura, ainda, estar mais confiante nas capacidades dos adolescentes e também mais confiante para manifestar os seus sentimentos em relação aos seus filhos/alunos. Além disso, mais de metade dos participantes na ação de formação destaca ainda estar mais preparado para falar com os adolescentes sobre as questões que os preocupam, bem como para fazer atividades em conjunto com os adolescentes.

Como a família e a escola são considerados contextos que podem oferecer fatores de proteção à pessoa com deficiência, no trabalho de Simões *et al.* (2010) podemos perceber que esses ambientes também devem ser estimulados a serem fontes de proteção, nos quais a ação desenvolvida melhore o relacionamento entre pais/filhos e/ou professores/alunos, por meio de mais confiança, diálogo e respeito.

⁶ May provide strategies and coping skills for young children to use before, during, or after they encounter adverse or stressful experiences (JONES *et al.*, 2013, p.13).

Podemos notar que, nos trabalhos aqui estudados, o processo de resiliência em pessoas com deficiência foi possível com a negociação dos recursos culturalmente relevantes para a pessoa com deficiência, sua família, amigos e professores, trazendo modificações internas nas pessoas com deficiência, como também nos valores familiares e de amigos, e no conhecimento e práticas dos professores. A resiliência é um processo de negociação e, para que ele aconteça, é necessário que o contexto e a cultura presentes também se modifiquem para oferecer outros recursos protetivos e potencializar os já existentes.

Dessa forma, percebemos que a deficiência é estudada, em culturas como americana, europeia e brasileira, como uma situação de risco, considerada como um risco em si ou em virtude das ações excludentes. Verificamos que muitos desses estudos (MELILLO; OJEDA, 2005; YOUNG, GREEN; ROGERS, 2008; MIGERODE *et al.*, 2012; LIBÓRIO *et al.*, 2015) não definem as pessoas pelas suas deficiências e sim por suas potencialidades enquanto seres humanos que, quando recebem auxílio e apoio dos familiares, amigos e professores, que lhes oferecem os fatores de proteção externos e o fortalecimento dos fatores de proteção internos, desenvolvem processos de resiliência que permitem o enfrentamento das adversidades impostas pela vida.

Para Garcia (2008, p. 27) “o paradigma da resiliência não direcionará o olhar a partir da deficiência, mas orienta a desenvolver o potencial para executar as tarefas, as interações com o ambiente e as características pessoais que se requerem para a conduta eficiente”. Trata-se, assim, de estimular as outras capacidades que a pessoa tem, em vez de deter-se naquilo que ela não pode fazer.

Fundamentadas pela abordagem socioecológica de Ungar e nos apontamentos feitos pelos autores acima, consideramos que o indivíduo sozinho não consegue construir seus processos de resiliência, ele precisa contar com as interações sociais e com as oportunidades existentes em seus contextos sociais e culturais e com uma efetiva participação em práticas culturais oferecidas nas comunidades onde vive, possibilitando uma transformação no indivíduo e na sociedade em que está inserido.

Ressaltamos que, apesar das pesquisas que estudam resiliência em pessoas com deficiência considerarem a importância dos fatores de proteção internos e externos do indivíduo, não ficou claro, em muitos trabalhos, se os autores acreditam que esses fatores de proteção internos são inatos ao indivíduo ou se são decorrentes dos fatores de proteção externos, como postula a abordagem socioecológica. Alguns trabalhos argumentam que a deficiência em si é um fator de risco, concepção que deve ser problematizada, levando-se em

conta que os fatores de risco ligados à deficiência estão mais relacionados às ações excludentes presentes na sociedade.

Devido ao fato de o foco desta pesquisa ser relacionado ao contexto escolar, no próximo tópico aprofundaremos a noção de como a escola e seus professores podem influenciar no desenvolvimento de processos de resiliência em alunos com deficiência.

2.4 A influência das ações promovidas no Contexto Escolar para o processo de resiliência de pessoas com deficiência

Para as pessoas com deficiência em idade escolar, o ambiente colegial e os professores tornam-se fundamentais para o desenvolvimento do processo de resiliência. Vimos que o apoio dos professores para aumentar as redes sociais dos alunos com deficiência, como também a promoção da autoestima, a autodeterminação e a identidade contribuem para o enfrentamento das adversidades por esses alunos (CATUSSO, 2007; JONES *et al.*, 2013).

Neste tópico, por meio da literatura pesquisada, verificaremos de que forma as escolas e os professores estão atuando como potencializadores da resiliência. Destacamos que na maioria da literatura estudada, a limitação dos alunos estava relacionada a algum transtorno funcional específico⁷ (TFE) ou transtorno específico da aprendizagem, porém, mesmo que não tratem diretamente do público participante desta pesquisa (PAEE), as pesquisas abaixo ajudam-nos a refletir sobre as ações da escola.

Firth *et al.* (2013) realizaram um estudo que consistiu em oferecer um curso aos professores de alunos com dislexia com o objetivo de ensinar a definição, o diagnóstico e estratégias de apoio a esses alunos. Foi criado um plano de ação para que a escola se tornasse conhecedora sobre a dislexia. A pesquisadora fez visitas quinzenais durante um ano para proporcionar o desenvolvimento profissional contínuo e facilitar a criação de um ambiente para o professor refletir sobre o apoio efetivo aos alunos com dislexia na política e programas da escola. O curso oferecido aos docentes tinha como intenção o desenvolvimento de um programa de intervenção que seria realizado por esses profissionais junto aos alunos com dislexia fora do horário de aula. Esse programa foi baseado em princípios da terapia cognitivo-comportamental e envolvia a consciência de estratégias de enfrentamento atuais, o uso do pensamento positivo, a afirmação, o objetivo de configuração e resolução de

⁷ De acordo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (SECADI/ DPEE), estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como TDA – Transtorno de Déficit de Atenção, TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade e Dislexia não fazem parte do público alvo da educação especial no Brasil.

problemas. Por meio do curso ofertado aos docentes, estes passaram a trabalhar com os alunos de forma a estimulá-los a usarem estratégias de enfrentamento produtivo ativos, tais como pensar positivamente, perseverante e trabalhar diretamente sobre o problema em detrimento de estratégias como a autopunição ou ignorar o problema. O objetivo do estudo era comparar os alunos com dislexia que participaram do programa de intervenção com os alunos disléxicos que não participaram. Como resultados do estudo, os alunos participantes apresentaram maior bem-estar, se comparados aos alunos que não participaram do programa.

Verificamos, através do estudo de Firth *et al.* (2013), que a escola e os professores podem ajudar os alunos com incapacidades a desenvolverem características promotoras de processos de resiliência por meio de melhor conhecimento sobre a dificuldade de aprendizagem e suas necessidades, sendo isso possível devido ao curso ofertado aos professores, que trouxe modificações ao ambiente escolar, fazendo com que a escola e os professores passassem a considerar a questão como culturalmente importante.

Outras pesquisas relacionadas com alunos com dificuldades de aprendizagem, como de Orr e Goodman (2010) e Hartley (2013), alegam que a presença desses alunos tem crescido nas universidades, porém a sua retenção e/ou evasão também aumentou, indicando a existência de problemas, sendo o despreparo da instituição de ensino e de seus professores um dos motivos.

Pesquisas como de Orr e Goodman (2010), Allsopp *et al.* (2005) sugerem que o sucesso de estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem é diretamente influenciado pela percepção do apoio do corpo docente. Infelizmente, universidades muitas vezes não querem trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem porque se sentem despreparadas para ensinar tais alunos. Essas pesquisas entendem que há necessidade de formação do corpo docente para a sensibilização a respeito das dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento de boas práticas de ensino para que os professores se tornem melhor informados sobre a aprendizagem e mais conscientes de como seus comportamentos afetam alunos com dificuldades de aprendizagem.

Orr e Goodman (2010), em pesquisa na qual entrevistaram 14 alunos universitários com dificuldades de aprendizagem, verificaram que esses alunos eram considerados em processo de resiliência, uma vez que continuavam determinados em direção à conclusão do curso, por mais que carregassem na bagagem um legado de aprendizagem de forma diferente. O desenvolvimento do processo de resiliência foi possível, pois os participantes tinham ricas relações interpessoais que forneceram apoio e encorajamento. Eles também mantiveram relacionamento social por meio do envolvimento em atividades comunitárias e de lazer,

permitindo a formação de uma identidade separada do rótulo de pessoa com dificuldade de aprendizagem. Os participantes repetidamente atribuíram seus sucessos a fortes relações interpessoais, muitas vezes mencionando um professor ou mentor, cuja influência mudou sua visão da vida e suas oportunidades, além de relatarem que as suas experiências em atividades extracurriculares como banda estudantil, grêmio e atletismo, permitiu-lhes uma chance para se destacar e contribuir de forma que não foi proporcionada em termos acadêmicos.

Hartley (2013) também considera que o apoio dos professores pode contribuir para o processo de resiliência em estudantes com deficiência. O autor estudou alunos com deficiência intelectual que enfrentavam riscos como a imparidade cognitiva temporária, o estigma da deficiência, menor autoconfiança acadêmica e relações com seus pares em conflito. Ele cogitava que, para a permanência desse aluno na escola, eram necessários os fatores de persistência tradicionais, tais como aptidão, horas de estudo empregadas e horas de envolvimento em atividades extracurriculares. Porém, também considerava que o mais importante para a permanência do aluno eram as relações entre fatores de proteção internos, tais como motivação, a autoestima, locus interno de controle, atitude positiva, a fixação de metas, tenacidade e compromisso, e os fatores de proteção externos, como o envolvimento da família, positivos apoios educativos, a formação de relações sociais e a participação em atividades extracurriculares apropriadas. A partir de um quadro de resiliência, todos esses fatores trabalham em conjunto com um efeito cumulativo. O autor verificou, por meio de sua pesquisa, que o apoio social permitiu que os alunos concluíssem mais disciplinas ao longo do tempo, indicando que o fator de proteção externo se correlaciona com mais persistência acadêmica, inibindo os estressores que levam à evasão dos alunos.

Congruente com essa questão, Jones (2011) apresenta o conceito de resiliência educacional, que consiste em desenvolver nos estudantes marginalizados e com dificuldades de aprendizagem, por meio dos professores, processos de resiliência individual e relacional. Ou seja, os professores devem tornar a sala de aula um ambiente de proteção, ajudando a orientar os alunos nos períodos de dificuldade e fornecer caminhos seguros para uma vida de sucesso escolar. “Resiliência educacional concentra-se no aumento da probabilidade de realizações acadêmicas e sociais apesar das dificuldades encontradas na casa, escola, ou comunidade” (BROWN, 2001; MILSTEIN; HENRY, 2000 *apud* JONES, 2011, p.235 tradução nossa⁸).

⁸ Educational resiliency focuses on the increased probability of academic and social accomplishments in spite of setbacks encountered in the home, school, or community (BROWN, 2001; MILSTEIN; HENRY, 2000 *apud* JONES, 2011, p. 235).

Para o autor, os fatores de proteção internos do indivíduo com deficiência podem ser desenvolvidos pelo trabalho do professor, servindo este como um fator de proteção externo, que permite ao aluno com deficiência melhorar seu relacionamento social e acadêmico.

Com isso, notamos que os professores que trabalham com alunos com deficiência podem ser capazes de ajudar a aumentar a persistência acadêmica em alunos com deficiência. Ao invés de esperar que os estudantes desistam, podemos promover processos de resiliência com foco nos interesses acadêmicos e de carreira dos alunos. Assim, devemos considerar as especificidades das deficiências na aprendizagem e no desenvolvimento de cada aluno, não tratando os alunos com deficiência como uma única população.

Henderson e Milstein (2005 *apud* GARCIA, 2008, p.34) sugerem seis passos como estratégia para que o professor possa promover o despertar da resiliência nos alunos: “enriquecer os vínculos, fixar limites claros e firmes, proporcionar o ensino de habilidades para a vida, oferecer afeto e apoio incondicionais, estabelecer e transmitir expectativas elevadas e criar oportunidades de participação significativa”. O professor deve utilizar estratégias como encorajamento, confiança, autonomia e iniciativa para ajudar o aluno a enfrentar os desafios da vida.

O professor significativo é aquele que oferece o apoio para que o aluno possa descobrir suas forças internas e o modelo para o desempenho interpessoal e resolução de problemas. Ao realizar valores vivenciais e criativos no processo educacional, o professor cria oportunidade para que o aluno com deficiência possa ter uma atitude diferente diante da deficiência e torne-se um adulto mais consciente e responsável (GARCIA, 2008, p. 34).

Dessa forma, o corpo docente pode ser especialmente sensível a esses alunos e tornar-se fortalecido pelo entendimento de que a maneira como ensina e se conecta com os discentes pode ter um impacto real sobre os resultados positivos dos alunos. Estamos convictos de que faculdades que investem em conhecer seus alunos e que criam ambientes de aprendizagem seguros e de apoio com várias maneiras para os alunos se sentirem conectados estão contribuindo para os processos de resiliência. Segundo Orr e Goodman (2010) isso pode ser realizado por meio de atividades como agendamento individual com os alunos, apresentando o conteúdo de várias formas, e permitindo que os acadêmicos usem outras opções para avaliação da aprendizagem, assim os docentes podem modificar o ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de processos de resiliência.

Incentivar o envolvimento em atividades além da sala de aula acadêmica também é benéfico para o aluno e professor. Uma forma de interação bidirecional pode ser promovida

por meio do patrocínio de organizações estudantis pela faculdade, permitindo o desenvolvimento de relação interpessoal dos professores com os alunos fora da sala de aula.

A esse respeito, temos a pesquisa de Libório (2011), que estudou adolescentes surdos e adolescentes com deficiência física no ambiente escolar e nas suas atividades diárias. Ela constatou que, para esses adolescentes, era importante a inclusão social diante das barreiras arquitetônicas e atitudinais, permitindo-lhes que assumissem uma postura de não vitimização, proporcionada pelas atitudes dos familiares, amigos e profissionais que faziam com que os adolescentes sentissem que suas capacidades eram reconhecidas. A participação nas práticas culturais valorizadas pelos familiares e amigos promoveu a percepção de se sentir útil e a melhora na interação social.

Para Libório (2011, 2015) os processos protetivos e resiliência na população de adolescentes com deficiência física e surdez se caracterizam pelo sentimento de inclusão em vários âmbitos da sociedade, principalmente pelo relacionamento dos adolescentes com pessoas muito significativas em seu contexto (familiares, amigos, profissionais da saúde e da educação), “que fazem com que se sintam pertencendo a grupos sociais, ao fazer parte das atividades desenvolvidas por todos, ao poder compartilhar necessidades, poder solicitar e oferecer ajuda” (LIBÓRIO, 2011, p. 208).

Essa mesma pesquisa relata que, para esses adolescentes, a escola é sentida como local de proteção, pois para eles, a instituição promove atividades acadêmicas que funcionam como motores do desenvolvimento de capacidades dos alunos, transformando suas potencialidades e os instrumentalizando nas relações interpessoais, “bem como a escola também pode promover bem-estar quando se aproxima das necessidades e especificidades dos adolescentes oferecendo recursos que os fortaleçam” (LIBÓRIO, 2011, p. 205). Além disso, se para os adolescentes com deficiência “a escola é percebida como um lugar acolhedor e que responde às necessidades específicas dos jovens, tanto as famílias como os adolescentes atribuem à instituição um valor significativo no processo de inclusão escolar e social mais amplo, assumindo um lugar de proteção em suas vidas e constituindo-se como relevante no processo de resiliência” (LIBÓRIO *et al.*, 2015, p. 192).

Dessa forma, vemos que os estudos sobre processos de resiliência em jovens com deficiência reforçam que a escola e os professores podem servir como fatores de proteção, por meio das intervenções bem trabalhadas, pela busca de maior conhecimento sobre as deficiências, apresentando práticas de ensino relevantes para os alunos.

Assim, acreditamos que a transformação principal para que seja possível o desenvolvimento de processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência deve

ocorrer nas instituições escolares, modificando sua cultura de homogeneidade para uma valorização das diferenças, para que seja possível o fortalecimento do jovem de forma que ele lide melhor com as adversidades impostas pelas ações excludentes. Caso contrário, corremos o risco de assumir uma posição de passividade frente às condições sociais que geram as adversidades enfrentadas, não nos preocupando com a necessidade de transformar as próprias condições estruturais. Portanto, concordamos com Libório (2011) quando sugere que olhemos para o processo da resiliência como inserido em um contexto social amplo, sendo que, ao invés de focarmos na mudança da pessoa com deficiência, deveríamos dar mais atenção à possibilidade de mudar as condições nas quais seu desenvolvimento se dá.

Embasados por esse aporte teórico, defendemos que as ações de inclusão devem promover o fortalecimento das pessoas PAEE diante das situações opressoras que vivenciam, por meio de práticas que respeitem as suas diferenças e reconheçam suas potencialidades, atuando como protetivas e contribuindo para o processo de resiliência.

Visto dessa forma, nos próximos dois capítulos apresentaremos o delineamento metodológico, os resultados e as discussões deste estudo, que visou analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência, embasados pela abordagem socioecológica.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa tivemos como objetivo principal analisar como as ações de inclusão se articulavam com processos de resiliência em adolescentes e jovens PAEE, a partir da perspectiva dos alunos e professores, embasados pela abordagem socioecológica, compreendendo a inclusão e a resiliência como processos dinâmicos que se desenvolvem por meio das relações sociais e culturais. Realizamos a pesquisa por meio de dois tipos de estudo: pesquisa documental e estudo de caso.

No estudo I, com a pesquisa documental buscamos verificar nos documentos institucionais a perspectiva de inclusão de alunos PAEE para a instituição e como as políticas, princípios e ações de inclusão propostas nos documentos contribuíam para o processo de resiliência. Já com o estudo de caso (Estudo II), buscamos verificar a coerência entre o que constava nos documentos com a prática dos professores e a vivência dos alunos PAEE, assim como também compreender a forma como os professores dos alunos PAEE veem as ações de inclusão em relação ao bom crescimento desses alunos e como estes alunos avaliam essas ações, no sentido de estarem contribuindo para seu bom crescimento e para se sentirem incluídos. Paralelamente a isto, o estudo de caso visou analisar se as ações de inclusão poderiam ser consideradas como fatores de proteção para os alunos PAEE, contribuindo para a resolução das sete tensões apresentadas pela abordagem socioecológica, auxiliando no desenvolvimento do processo de resiliência.

A seguir, apresentamos detalhadamente os dois estudos.

3.1 ESTUDO I

3.1.2 Apresentação do Estudo

O objetivo desse estudo foi verificar, por meio dos documentos institucionais do IFPR, quais políticas, princípios e ações de inclusão escolar para alunos PAEE são propostos, o que nos possibilitou conhecer a postura da instituição sobre a inclusão. A partir do que foi levantado, analisamos como as propostas de inclusão escolar do IFPR poderiam contribuir para o processo de resiliência destes alunos, tendo como parâmetro a abordagem socioecológica.

Para alcançar o objetivo proposto, recorreremos ao uso da pesquisa documental, uma vez que se fez necessário estudar as diretrizes sobre a inclusão escolar do IFPR, local escolhido para a pesquisa, analisando os documentos institucionais em que constavam assuntos pertinentes à inclusão de alunos PAEE.

Neste ponto, consideramos importante fazer uma breve apresentação do IFPR e sua vinculação com a educação inclusiva. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b). Essas instituições, segundo Pacheco (s.d.), têm o compromisso com a sociedade de promover a inclusão social, por meio de ações construídas no seu interior.

A relação dessas instituições com a inclusão de pessoas PAEE surgiu de forma efetiva com a criação da Ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas) que é coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Tal ação apresenta a proposta de desenvolver uma política pública inclusiva que crie condições de acesso a alunos com necessidades educacionais especiais⁹ aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica, garantindo-lhes a permanência e conclusão do curso.

Nas instituições federais de ensino, a Ação TEC NEP é representada pelo NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). Cabe a esse núcleo zelar pela promoção da “cultura da convivência” no *campus*, promover cursos, acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Por meio de pesquisa documental, buscamos verificar nos documentos institucionais como o tema da inclusão de alunos PAEE era abordado, ressaltando os princípios, a política e as ações de inclusão propostas nos documentos. A partir desses conteúdos, analisamos como poderiam contribuir para a resolução das sete tensões da teoria socioecológica.

Segundo Gil (2002, p.47) “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque

⁹ O conceito de necessidades educacionais especiais, adotado pelo TEC NEP, traz uma ideia mais ampla que não enfatiza a deficiência e as limitações. Trata da relação pedagógica e trabalha com as potencialidades que demandam ações de superação das barreiras físicas e didáticas e promovem a formação de recursos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, que a Rede de Educação Tecnológica abrange, a fim de que se efetive uma educação de qualidade para todos.

proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

3.1.3 Seleção dos documentos

O uso da pesquisa documental exige do pesquisador um conhecimento prévio sobre o assunto estudado, para que tenhamos condições para elaborar os critérios que serão usados para selecionar e analisar os documentos. Para Evangelista (2012) é necessária a definição do local e período da pesquisa documental, para que as fontes sejam localizadas e selecionadas baseadas em critérios, além de ser essencial conhecer previamente o fenômeno estudado para que exista a construção coerente desses critérios.

Por meio da produção científica apresentada no capítulo 1 sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, aprofundamos o conhecimento sobre o assunto, o que possibilitou a criação dos critérios para selecionar e analisar os documentos institucionais do IFPR.

Consideramos como critérios de seleção dos documentos, que estes fossem de domínio público (publicados *on-line*) para facilitar o acesso a eles. Visto que o IFPR é uma instituição nova, criada em 2008, analisamos todos os seus documentos públicos, divulgados até o final de 2016. Dentre esses documentos, selecionamos aqueles que continham informações sobre a inclusão de alunos PAEE.

Buscamos os documentos no *site* oficial do Instituto Federal do Paraná e nos *sites* dos *campi* participantes da pesquisa. Ressaltamos que nem todos os *campi* do IFPR participaram da pesquisa, assim, além dos documentos institucionais válidos para todos os *campi*, há projetos, manuais, relatórios próprios de cada *campus*. Nesses casos buscamos selecionar e analisar somente os documentos institucionais dos *campi* participantes da pesquisa, uma vez que uma das intenções era entender de que modo as ações de inclusão presentes nos documentos eram praticadas.

Ao final da seleção, restringimos a análise aos seguintes documentos:

- Resolução 11/2009: Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná (2009).
- Resolução 53/2011: Altera os Artigos 7º, 8º e 12º da Resolução nº11/09, que determina a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná (2011a).
- Resolução 54/2011: Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR (2011b).

- Resolução 55/2011: Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Superior no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR (2011c).
- Projeto Político Pedagógico (PPP) *campus* Paranavaí (2012)
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018) (2014a)
- Regimento Interno comum a todos os *campi* do IFPR (2014b)
- Estatuto do IFPR (2014c)
- Manual de Competências (2015)

3.1.3 Análise dos documentos

Para Gil (2002) em boa parte dos casos, os documentos a serem avaliados na pesquisa documental, não receberam nenhum tratamento analítico prévio, tornando-se necessária a análise de seus dados, em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa. Assim, diante do objetivo proposto, a análise dos documentos consistiu em verificar as citações referentes à inclusão de alunos PAEE e posteriormente avaliar de que forma as ações de inclusão propostas contribuiriam para o desenvolvimento do processo de resiliência nesses alunos, uma vez que ajudariam os alunos a solucionarem algumas das sete tensões propostas pela abordagem socioecológica.

Compreendemos “ações de inclusão” aquelas que possibilitam a participação ativa de todos os alunos nas atividades de ensino, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluiu das suas turmas (MANTOAN *et al.*, 2011).

3.2 Resultados e discussão: Entendendo o sentido de inclusão para o IFPR em seus documentos

O IFPR é uma instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta, por meio da Ação TEC NEP, busca promover a inclusão, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos PAEE. Assim, caberia ao IFPR planejar e implementar políticas de inclusão escolar.

Diante disto, acreditamos ser pertinente identificar, nos documentos institucionais, as citações feitas com relação à inclusão de alunos PAEE, permitindo o acesso às informações

para compreendermos como a instituição se posiciona frente a esse tipo de inclusão. Vale ressaltarmos que em muitos documentos institucionais só é feita referência ao termo alunos com necessidades educativas especiais (NEE), porém como já explicitamos, neste trabalho não utilizamos esse termo, mas consideramos que nele estão incluídos os alunos PAEE. Assim, a apresentação dos documentos institucionais selecionados foi feita por ordem cronológica.

Apesar da criação do IFPR ter se dado em 2008, somente em 2009 foi escrita a Resolução nº11/2009 que aprova a política de apoio estudantil do IFPR e que faz referência à inclusão de alunos PAEE. Esse documento apresenta como princípios ligados à temática “garantia de qualidade de formação tecnológica e humanística voltada ao fortalecimento das políticas de inclusão social; eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação” (IFPR, 2009, p.2).

Para pôr em prática esses princípios, a instituição tem como objetivos viabilizar as condições de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos alunos, evitando a retenção e a evasão, principalmente quando ocasionada por fatores socioeconômicos e por necessidades educativas especiais, por meio de uma política social que ajuda por meio de bolsas e auxílios, esses alunos com suas necessidades de moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, entre outras. Também pretende, por meio dessa política de apoio estudantil, criar ou ampliar programas destinados ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, principalmente no que se refere à integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico.

Em 2011, a Resolução nº11/2009 foi alterada por meio da Resolução nº53/2011, que passa a incluir como modalidade de atendimento estudantil “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (IFPR, 2011a, p.1). Consideramos esse documento particularmente importante, pois traz uma modalidade de atendimento estudantil específica para os alunos PAEE, fazendo menção aos TGBs e aos alunos com altas habilidades, o que ficava subentendido, na Resolução nº11/2009, que tais alunos estavam incluídos com os demais alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda em 2011, temos as Resoluções nº54/2011 e nº55/2011, que tratam respectivamente da Organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores e da Organização didático-pedagógica da Educação Superior. Em ambos os documentos a única menção feita à inclusão de alunos PAEE refere-se à organização curricular, que deve levar em consideração o

reconhecimento da diversidade dos sujeitos e das pessoas com deficiência e a valorização dos temas transversais como gênero, raça, violência, sexualidade, pobreza, trabalho e inclusão pelos componentes curriculares.

Em 2012 temos o PPP do *campus* Paranaíba, que entre os *campi* selecionados do IFPR para a pesquisa, disponibilizou em seu *site* o documento para conhecimento público. Os demais *campi* não disponibilizam o documento no *site* e aqueles que estavam disponibilizados, não continham informações sobre a proposta inclusiva. Assim devido à impossibilidade de acesso aos PPPs dos demais *campi*, esse foi o único PPP analisado.

O documento apresenta um item específico sobre a Política de Educação Inclusiva. Entendemos que a inclusão a que se refere diz respeito à inclusão social, porém a inclusão de alunos PAEE também está incluída, uma vez que diz:

Implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, éticas, socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (IFPR PARANAÍBA, 2012, p.76).

Para este *campus*, a inclusão acontece com o desenvolvimento de ações educacionais que eliminem as barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais, fundamentando-se nos ideais de que o ser humano tem o direito de conviver sem discriminação e segregação, de que as diferenças fazem parte da diversidade humana, oferecer autonomia e independência às pessoas com NEE e trabalhar a alteridade no relacionamento com o próximo.

Assim, para a consolidação do processo de inclusão baseados nesses princípios o *campus* considera necessário:

- Estruturação do NAPNE, com relação a recursos didáticos e equipe multifuncional;
- Adaptação metodológica e avaliativa segundo as necessidades educativas dos alunos;
- Sensibilização da comunidade interna sobre as necessidades educacionais especiais;
- Atendimento das necessidades específicas nas salas de apoio, na existência destas;
- Integração dos alunos com NEE nas atividades artísticas e culturais da instituição;
- Formação dos alunos com NEE para o mundo do trabalho;
- Quebra das barreiras arquitetônicas e atitudinais;

Apesar de o documento apresentar as ações necessárias, sem, no entanto dizer como operacionalizá-las, percebemos que o *campus* busca promover a convivência e a integração dos alunos com NEE com a comunidade acadêmica para que esta tenha mais conhecimento

sobre o assunto, quebrando as barreiras atitudinais e para que aqueles possam desenvolver sua autonomia.

Em 2014, temos o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, que traz as diretrizes pedagógicas que orientam o planejamento e as ações do IFPR. O documento apresenta como valores da instituição a diversidade humana e cultural e a inclusão social. “Traz como sua principal responsabilidade a promoção da inclusão” (IFPR, 2014a, p.29), compreendendo e preservando as diferentes culturas, respeitando todas as formas de diversidade, contribuindo para a promoção da equidade social e do fortalecimento dos laços de solidariedade no contexto escolar. Essa proposta tem como meio de ação da instituição a política de acesso e permanência, o apoio a projetos inovadores, a realização de eventos que discutam a questão de gênero, diversidade, acessibilidade e inclusão, como a difusão desses conhecimentos e informações sobre a inclusão no contexto escolar. Assim, o IFPR assume o “respeito à diversidade, da mesma forma que promove ações multiplicadoras do olhar humano e solidário que todos devem ter nas relações humanas” (IFPR, 2014a, p.40).

Para essa proposta de educação inclusiva, o IFPR também considera a necessidade de um novo perfil de professor que supere as práticas pedagógicas tradicionais e que apresente aos alunos novos meios de aprendizado, estimulando a autonomia do aluno. Este, com a ajuda do professor, passa a ter papel fundamental na criação e na condução de estratégias de aprendizagens diferenciadas, considerando as diversidades presentes nas situações de ensino-aprendizagem. “A participação do estudante, neste processo, permite que o pensamento se organize a partir da relação com o outro e com o mundo” (IFPR, 2014a, p.35). Por esse viés, o estudante desenvolve responsabilidades no seu processo formativo, consciente de sua realidade e da diversidade existente.

Percebemos que, quando o documento (PDI) se remete à inclusão, está se referindo à inclusão social e não à inclusão específica associada ao termo utilizado na Educação Especial. No que se refere a esse ponto, o documento apresenta poucas questões. Expõe a inclusão de alunos PAEE como uma política de ensino de assistência estudantil que será efetivada com “o acompanhamento dos estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE” (IFPR, 2014a, p.49).

A política de ensino de assistência estudantil assume compromisso com o desenvolvimento e o acompanhamento pedagógico dos alunos, ofertando igualdade de condições para aprendizagem, visando à permanência e ao êxito escolar, promovendo a formação integral do aluno. Considera “o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e

superdotação” (IFPR, 2014a, p.137) como uma das modalidades de atendimento estudantil. A seguir apresentamos os princípios da política de assistência estudantil, dentre os quais aqueles que consideramos contribuir para a inclusão de alunos PAEE (IFPR, 2014a, p. 135-136):

- a) Criar e implementar condições para viabilizar às pessoas o acesso, a permanência e o êxito formativo nos cursos do IFPR, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, principalmente quando agravadas por fatores socioeconômicos;
- b) Contribuir para a formação da cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de modo a incrementar o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, a conclusão de curso, sobretudo daqueles vulneráveis socioeconomicamente, mediante implementação de uma política social que contemple suas necessidades de moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, esporte, entre outras;
- c) Promover ações de acolhimento e integração aos estudantes do IFPR;
- d) Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no desenvolvimento das atividades acadêmicas, culturais, artísticas, esportivas, dentre outras;
- e) Estabelecer ações articuladas que oportunizem a participação de estudantes nas mais diferentes atividades formativas, tais como: projetos de ensino, pesquisa e extensão, organizações estudantis, eventos e outras;
- f) Desenvolver, articuladamente, mecanismos de aproximação profissional para os estudantes, tais como: estágios, intercâmbios, primeiro emprego e outros;
- g) Estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento aos estudantes com necessidades educativas específicas, garantindo, principalmente, integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico;
- h) Promover, de maneira articulada, atendimento social e psicopedagógico, qualidade de vida e orientação profissional;
- i) Estimular ações de integração na comunidade estudantil de maneira ética, social, política e profissional;
- j) Promover as condições de aprendizado para garantir a qualidade do ensino público;
- k) Possibilitar a equidade no acesso e igualdade de condições para a permanência e êxito do estudante;
- l) Dar ampla divulgação dos benefícios, serviços, programas e recursos oferecidos pela instituição, como dos projetos da assistência estudantil e dos critérios para seu acesso, bem como garantia da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- m) Respeitar a dignidade do sujeito, a sua autonomia, bem como incentivar a convivência escolar e comunitária;
- n) Garantir a defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de inserção de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física;
- o) Reconhecer o pluralismo de ideias, da igualdade, da democracia, da solidariedade e da liberdade como valores éticos centrais.

Assim, os princípios elencados propõem ações que atendam a todos os alunos matriculados no IFPR, que podem contribuir para o processo de inclusão escolar.

Ainda com relação aos pontos presentes no documento que fazem referência exclusiva à inclusão escolar de alunos PAEE, encontramos a obrigatoriedade do tradutor-intérprete de LIBRAS compondo a equipe multifuncional dos *campi* do IFPR, além do pedagogo, psicólogo, assistente social. No que se refere à infraestrutura, o documento (PDI) apresenta a acessibilidade como um projeto que contempla piso podotátil, vagas de estacionamento

exclusivas para “portadores de necessidade especiais”, rampas de acesso, banheiros exclusivos para cadeirantes, sinalização tátil nos corrimãos e na plataforma elevatória.

Não foi possível entendermos, pelo documento, se essa infraestrutura já existe nos *campi* do IFPR ou se está ainda em projeto, porém o próprio texto aponta a deficiência na acessibilidade e no atendimento de “portadores de necessidades especiais”, mediante avaliação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que é uma avaliação interna feita pelos alunos, professores e técnicos administrativos.

Nesse mesmo documento, verificamos que todos os *campi* do IFPR apresentam as metas e as ações que pretendem cumprir no período estabelecido de 2014 a 2018. Dentre as metas apresentadas, destacamos aquelas que podem contribuir para a inclusão escolar do PAEE:

- Dar voz aos alunos, por meio de reuniões em que eles sejam ouvidos sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Implementar, na biblioteca, ações de acessibilidade para inclusão dos alunos com deficiência, por meio da instalação de programas em computador da biblioteca para deficientes visuais; treinamento dos atendentes para auxiliá-los e adequação do espaço físico para acesso ao cadeirante;
- Melhorar a relação professor/aluno, por meio de atividades de integração como criação de clube de xadrez; Montagem de times de esportes coletivos; Clube da dança; Intervalo Cultural; Feiras Culturais.
- Garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na instituição, numa perspectiva de educação inclusiva e democrática, por meio do crescimento do NAPNE; Fortalecimento de projetos na área de inclusão; Adequações quanto à acessibilidade dos espaços físicos; Encaminhamento de alunos que necessitem de atendimento especializado;

No mesmo ano de 2014, ainda temos a última versão do Estatuto do IFPR, que apresenta como um dos seus princípios norteadores a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”, sendo esta a única referência com relação à inclusão de forma geral neste documento.

Em 2014 tem-se também o documento “Regimento Interno Comum a todos os *campi* do IFPR”, que é o primeiro documento a apresentar o NAPNE como um órgão colegiado, “de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada *campus*” (IFPR, 2014b, p.8). Por meio desse documento o NAPNE está vinculado à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis de cada *campus*, sendo sua coordenação designada pela Direção Geral do *campus*. Esse órgão deverá cumprir seu papel de acordo com

as diretrizes da Pró-reitoria de Ensino (PROENS) e deverá atuar conforme legislação institucional específica.

Porém na análise documental não encontramos nenhum documento institucional que trate sobre a atuação específica do NAPNE. Somente no ano de 2015, o documento “Manual de Competências” tratou de descrever as atribuições das unidades organizacionais que foram definidas pelo Estatuto e pelo Regimento Geral do IFPR, bem como daquelas incorporadas ao organograma institucional.

Segundo o Manual de Competências, a instituição, por meio de todos os seus setores, deve zelar pela inclusão social, porém, segundo o texto, os setores prioritariamente responsáveis pelo planejamento e execução das ações inclusivas da instituição são a Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais – DAES, subordinada à PROENS e a Diretoria de Extensão e Políticas de Inclusão – DIEXT, subordinada à Pró-reitora de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI.

Nesse documento, a palavra “inclusão” também é usada constantemente em seu sentido de inclusão social, fazendo poucas referências à inclusão no sentido de inserção educacional do PAEE.

A DAES implementa suas ações relacionadas à inclusão, por meio da “Seção NAPNE”. Essa seção se configura como responsável pela coordenação dos NAPNEs nos *campi* e das políticas de educação inclusiva, tendo como principal ação o acompanhamento e assessoramento aos *campi* e aos alunos, referente ao NAPNE. O NAPNE localizado em cada *campus* deve:

- Promover ações que possibilitem a integração do aluno com necessidades educacionais específicas nas atividades escolares;
- Fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto;
- Promover ações que auxiliem na permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas no IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; (IFPR, 2015, p.227).

Dessa forma, há a “Seção NAPNE” que é uma seção da PROENS e que coordena os NAPNEs existentes nos *campi*. Em relação ao NAPNE nos *campi*, as competências também englobam a questão da implantação e consolidação das políticas inclusivas que, neste caso, entendemos que faz referência à inclusão escolar do PAEE. Porém, no Manual de Competências não encontramos um detalhamento das competências e das formas de atendimento do aluno pelo NAPNE, não mencionando o AEE em nenhum momento.

Já a DIEXT, por meio de sua Coordenadoria de Políticas de Inclusão, tem como função o planejamento, coordenação e avaliação das políticas de inclusão no âmbito do IFPR,

e, nas suas competências, encontramos a articulação com agências de fomentos e outros segmentos para viabilizar as ações de inclusão, bem como colaborar para a estruturação de programas de políticas de inclusão.

De acordo com o Manual de Competências, tanto a “Seção NAPNE”, vinculada à DAES/PROENS, quanto à Coordenadoria de Políticas de Inclusão vinculada à DIEXT/PROEPI, seriam responsáveis pela proposição, planejamento e avaliação de políticas de inclusão, porém não fica evidente pela descrição, o que seria específico de cada um desses órgãos.

Assim, pela análise dos documentos institucionais do IFPR em que buscamos os princípios e ações de inclusão institucional, destacamos os princípios e ações de caráter inclusivo que atendiam a todos os alunos, pois, em vários documentos institucionais, o termo inclusão era muito recorrente, porém referindo-se mais à inclusão social. Nas menções feitas com relação à inclusão específica de alunos PAEE, não encontramos de forma esclarecedora como se operacionalizariam essas ações. Isso pode nos indicar que o IFPR ainda não possui políticas educacionais estruturadas para esses alunos.

Os documentos também não fazem referência à legislação federal que ampara a Educação Especial e a inclusão de alunos PAEE, não mencionando em nenhum momento o AEE e nem a sala de recursos multifuncional de forma específica, o que representa uma contradição, “uma vez que uma instituição de ensino, pertencente à Rede Federal de Educação, não atende às prerrogativas legais de atendimento aos alunos com deficiência que a própria legislação federal propõe” (GOESSLER, 2016, p. 112), pois em instituições de ensino da Educação Básica que trabalham com alunos PAEE, o AEE deve ser ofertado de maneira transversal (BRASIL, 2008).

Apesar de encontrarmos nos documentos a existência de dois setores dentro da Instituição que objetivam promover políticas de inclusão – Seção NAPNE/PROENS e a Coordenadoria de Políticas Inclusivas/PROEPI – não se apresenta o que compete a cada setor no que se refere à inclusão na instituição.

Dos documentos institucionais, verificamos que poucos fazem referência ao termo inclusão conforme é utilizado pela Educação Especial e, quando o fazem, é de forma vaga, não explicando como se operacionalizaria tal princípio ou proposta. Isso dificultou nossa análise documental, a partir da qual buscamos verificar de que maneira os princípios, políticas e ações de inclusão escolar citados poderiam influenciar o processo de resiliência dos alunos PAEE, contribuindo para a resolução das sete tensões propostas pela abordagem socioecológica.

Por meio dessas poucas informações, analisamos que quando o IFPR apresenta como princípios e ações a adequação da estrutura física dos *campi* visando a acessibilidade, a aquisição de recursos didáticos, a necessidade do tradutor e intérprete de LIBRAS e de professores com práticas inovadoras, quando busca consolidar o NAPNE e o programa da política estudantil, o qual disponibiliza bolsas e auxílios para as necessidades de alimentação, transporte e moradia dos alunos, o IFPR estaria contribuindo para a resolução da tensão *Acesso a recursos materiais*, pois, para resolver essa tensão, o sujeito deve acessar condições materiais e sociais, no caso, a escola, que garanta uma educação de qualidade. Ungar *et al.* (2007) ao se referirem a recursos materiais não destacam apenas a possibilidade de a escola oferecer recursos tecnológicos e físicos, mas à forma como a escola favorece a aprendizagem, a possibilidade de aprender. Assim, pelos documentos institucionais, os alunos PAEE seriam atendidos por meio da oferta dos recursos materiais como estruturas físicas adequadas, materiais didáticos, incluindo aqui o auxílio financeiro, mas também pelo NAPNE e outros programas destinados aos alunos com NEE que deveriam promover a integração, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.

Com relação à tensão *Relacionamentos*, que se refere às redes de apoio do sujeito em processo de resiliência, podendo ser no contexto escolar, os colegas de classe, os professores e outros profissionais da escola (LIBÓRIO, 2009; CAMARGO 2009; PESSOA, 2011), verificamos, por meio dos documentos, que o IFPR pretende aproximar os alunos e professores por meio de atividades culturais e ações de integração com a comunidade escolar, que são ações que modificam o dia-a-dia da escola, dos alunos e professores, contribuindo para uma aproximação entre alunos e professores, e entre alunos. A proposta para que os professores ensinem de forma a atender às necessidades dos alunos também pode colaborar para melhorar o relacionamento dos alunos com os professores, pois o professor poderia ser visto como alguém que entende as dificuldades e procura ajudar, “assumindo uma função social relevante que extrapole o conteúdo programático e enfatize suas práticas na formação humana” (PESSOA, 2011, p. 72).

Pela proposta pedagógica apresentada nos documentos, vimos que o uso de novas metodologias de ensino pelos professores e a participação dos alunos em atividades como os projetos de pesquisa e de extensão contribuiriam para a formação de um aluno ativo, que tenha responsabilidade com seu aprendizado, estimulando sua autonomia. Essas ações cooperariam para a resolução da tensão *Identidade*, pois por meio de atividades que promovem o relacionamento com outras pessoas, os alunos trabalhariam suas dificuldades e capacidades, contribuindo para a formação de sua identidade, pois segundo Ungar *et al.*

(2007) o processo de formação de identidade é construído por meio de interações em espaços discursivos mútuos.

Quando a instituição coloca como meta a criação de um meio em que dê voz ao aluno e possa escutar a sua opinião sobre o processo de ensino, contribuiria para a tensão *Poder e controle*, pois essa tensão relaciona-se com a capacidade de o aluno promover mudanças nos ambientes sociais e físicos (CAMARGO, 2009), ou seja, é importante que a escola forneça momentos e espaços para que os alunos possam dar sua opinião, colaborando para as tomadas de decisão do processo de ensino. Porém, não encontramos nos documentos como esse espaço de dar voz aos alunos seria realizado, somente a possibilidade da participação em organizações estudantis, como também de reuniões em que os alunos sejam ouvidos sobre o processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que consolidação do NAPNE seria um meio para que o aluno PAEE tenha uma participação ativa, pois seria um espaço de referência, garantindo a educação de qualidade para os alunos.

Apesar de em nenhum documento apresentar uma ação específica que contribuiria diretamente para a resolução da tensão *Justiça social*, consideramos que pela instituição ter como princípio a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação e a valorização da diversidade, deveria praticar esses temas com a comunidade acadêmica, e isso poderia ser feito pela proposta institucional de organização curricular que deve levar em consideração o reconhecimento da diversidade dos sujeitos e das pessoas com deficiência e a valorização dos temas transversais como gênero, raça, violência, sexualidade, pobreza, trabalho e inclusão. Ações como essas criam possibilidades de professores e alunos vivenciarem e valorizarem as diferenças, promovendo a conscientização com relação ao enfrentamento do preconceito e da opressão (CAMARGO, 2009).

Com relação à tensão *Coesão*, o IFPR, por meio dos seus princípios incentiva a convivência escolar e comunitária, respeitando a diversidade de pessoas e de ideias, por meio de ações de acolhimento e integração da comunidade acadêmica, pois o sentimento de pertencimento a um determinado grupo contribui para essa tensão (CAMARGO, 2009).

Já com relação à tensão *Aderência cultural*, buscamos por ações que tratassem da cultura inclusiva no ambiente escolar. Esta poderia acontecer por meio dos festivais culturais constantes nos documentos, que contassem com a participação da comunidade, alunos, pais e professores por meio de ações culturais de diversas formas (encontros de bandas, grupos de teatro, grupos de dança, campeonato de xadrez, futebol) em que a temática pudesse ser trabalhada, como também os eventos específicos em que se discutisse a inclusão citada nos documentos. Ao se consolidar o NAPNE, este teria como função difundir a cultura inclusiva

na comunidade acadêmica. Essas ações podem contribuir para a resolução da aderência cultural se nelas forem divulgados e desenvolvidos aspectos da cultura inclusiva, pois para aderirmos ou ficarmos em oposição às normas e valores, é preciso primeiramente conhecê-las e vivenciá-las.

Verificamos por meio da análise documental dos documentos do IFPR que faziam alguma citação à inclusão de acordo com que é entendido na Educação Especial, que o IFPR apresenta alguns princípios e ações que poderiam contribuir para a resolução das sete tensões propostas pela abordagem socioecológica, porém apesar de considerarmos ações que ajudariam na sua resolução, ponderamos que muitas dessas ações não são específicas para alunos PAEE, mas para todos os alunos matriculados no IFPR, mas uma vez desenvolvidas nos e pelos *campi* podem contribuir para o processo de inclusão desses alunos.

Com o intuito de tornarmos mais claras as ações de inclusão encontradas nos documentos institucionais, apresentamos por meio do Quadro 1 um resumo das ações de inclusão encontradas nos documentos institucionais que poderiam contribuir para a resolução das tensões da abordagem socioecológica favorecendo processos de resiliência

Quadro 1 - Síntese das ações e princípios presentes nos documentos institucionais segundo as sete tensões

Tensões	Princípios e Ações de Inclusão Social	Princípios e Ações de Inclusão Específicos ao PAEE
Acesso a recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar os programas da assistência estudantil; - Fornecer bolsas e auxílios financeiros. - Práticas de ensino inovadoras pelos professores (Recursos humanos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar o NAPNE; - A obrigatoriedade do tradutor-intérprete de LIBRAS compondo a equipe multifuncional dos <i>campi</i> do IFPR, além do pedagogo, psicólogo, assistente social. - Oferecer uma infraestrutura acessível. - Implementar, na biblioteca, ações de acessibilidade para inclusão dos alunos com deficiência.
Justiça Social	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a política de inclusão social, eliminando todas as formas de preconceito e discriminação por meio de ações que ofereçam as condições de acesso, permanência e conclusão dos cursos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar para a organização curricular o reconhecimento da diversidade dos sujeitos e das pessoas com deficiência e a valorização dos temas transversais como gênero, raça, violência, sexualidade, pobreza, trabalho e inclusão pelos componentes curriculares; - Consolidar o NAPNE;
Poder e Controle	<ul style="list-style-type: none"> - Dar voz aos alunos, por meio de reuniões em que eles sejam ouvidos sobre o processo de ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar o NAPNE;
Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a relação professor/aluno, por meio de atividades de integração como criação de clube de xadrez; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecendo projetos na área de inclusão; - Quebra de barreiras atitudinais; - Consolidar o NAPNE;

	Montagem de times de esportes coletivos; Clube da dança; Intervalo Cultural; Feiras Culturais. - Estimular práticas pedagógicas inovadoras que estimulem a autonomia do aluno.	
Identidade	-Estimular práticas pedagógicas inovadoras que estimulem a autonomia do aluno. - Participar de projetos de pesquisa;	-Fortalecendo projetos na área de inclusão; - Consolidar o NAPNE;
Coesão	- Ações de acolhimento e integração da comunidade acadêmica respeitando as diferenças; - Participar de projetos de pesquisa;	-Fortalecendo projetos na área de inclusão; - Consolidar o NAPNE;
Aderência Cultural	- A realização de eventos que discutam gênero, diversidade, acessibilidade e inclusão. - Promover atividades como Intervalo Cultural; Feiras Culturais. - Participar de projetos de pesquisa.	- Integração dos alunos com NEE nas atividades artísticas e culturais da instituição; - Formação dos alunos com NEE para o mundo do trabalho; - Consolidar o NAPNE;

Fonte: Pesquisa Documental, 2016.

Visto isto, agora se torna importante entendermos de que forma esses princípios e ações do IFPR voltados para a inclusão de alunos PAEE, e que podem contribuir no desenvolvimento do seu processo de resiliência são praticados pela instituição de ensino e/ou se realmente existem fora do papel. Isso pôde ser feito por meio da pesquisa de campo na qual participaram alunos PAEE considerados em processo de resiliência e seus professores, que relataram sobre as ações de inclusão desenvolvidas no IFPR que contribuem para a inclusão e para o bom crescimento desses alunos. As ações de inclusão citadas pelos professores e alunos foram analisadas à luz da abordagem socioecológica.

4 ESTUDO II

4.1 Delineamento Metodológico

Por meio desse estudo buscamos alcançar dois objetivos. O primeiro, compreender, na perspectiva dos professores do IFPR que trabalham com os alunos PAEE considerados em processo de resiliência, quais ações de inclusão são desenvolvidas pelo IFPR que contribuem para o processo de inclusão e para o bom crescimento desses alunos. E segundo, analisar as percepções dos alunos PAEE com relação às ações de inclusão desenvolvidas no IFPR que colaboram para suas vidas e as formas pelas quais exercem essa influência. O material empírico coletado foi analisado à luz da abordagem socioecológica, com o intuito de verificar a contribuição das ações de inclusão para o processo de resiliência desses alunos.

Utilizamos o estudo de caso, por considerarmos que a pesquisa sobre o processo de resiliência em jovens e adolescentes PAEE, influenciada pelas ações de inclusão, necessitava de uma metodologia que permitisse analisar a inclusão e a resiliência como processos que são mediados pelas esferas pessoais e sociais, produtos das relações e do desenvolvimento humano. Segundo Yin (2001) o estudo de caso permite-nos compreender as situações da vida real, levando em consideração as influências do contexto. Outro ponto importante do estudo de caso para Yin (2001) é a sua capacidade em lidar com uma ampla variedade de evidências, ou seja, possibilita-nos a coleta de dados por mais de um instrumento, como também nos permite o uso de outras estratégias de pesquisa no mesmo estudo.

O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar uma situação da vida real seguindo um conjunto de procedimentos, que segundo Yin (2001) são as seguintes: As questões do estudo; As Proposições; As unidades de Análise; A lógica que une os dados às proposições; Os critérios para interpretar as descobertas.

As Questões de Estudo nesta pesquisa procuravam explorar como as ações de inclusão auxiliavam os adolescentes e jovens PAEE a desenvolverem processos de resiliência.

As Proposições de Estudo dizem respeito aos motivos para a realização da pesquisa, que, neste caso, visa entendermos como as ações de inclusão escolar auxiliam o processo de resiliência de adolescentes e jovens PAEE, analisando como as ações de inclusão são percebidas pelos professores e alunos; além disso, buscamos verificar se as ações de inclusão podem ser consideradas como fatores de proteção para os alunos PAEE e se elas auxiliavam no desenvolvimento do processo de resiliência, contribuindo para a resolução pelos adolescentes e jovens das sete tensões apresentadas pela abordagem socioecológica.

Com relação à Unidade de Análise, esta se refere ao “caso” em si, que neste estudo se refere às ações de inclusão desenvolvidas na instituição de ensino. Segundo Yin (2001), o caso pode ser pesquisado por meio de um único indivíduo ou vários exemplares desses indivíduos que poderiam ser incluídos em um estudo de casos múltiplos (YIN, 2001). Dessa forma, neste trabalho, com caráter de Estudo de Casos Múltiplos, analisamos a percepção de adolescentes e jovens, que se caracterizam como um caso múltiplo, pois, estudam em uma escola regular com princípios inclusivos, são considerados PAEE e estão “crescendo bem”. Como também a percepção de alguns dos seus professores sobre as ações de inclusão desenvolvidas na instituição de ensino.

Já a Lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as descobertas representam o momento da análise dos dados da pesquisa. Aqui coube somente apresentar as etapas do método do estudo de caso, pois a análise dos dados será descrita posteriormente.

4.1.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFPR - Instituto Federal do Paraná. As instituições de ensino federais estão ligadas à Ação TEC NEP. Essa ação busca desenvolver uma política pública inclusiva e tem como proposta a implantação dos NAPNEs nas instituições de ensino para que seja possível fomentar o desenvolvimento de ações que criem condições de acesso e permanência aos alunos PAEE.

O IFPR atualmente é composto por 20 *campi* e 5 *campi* avançados; desse total, somente 13 *campi* (Assis Chateaubriand, Campo Largo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama) possuíam, na época do levantamento das informações (segundo semestre de 2015), o NAPNE oficializado com reconhecimento no *site* do MEC.

Em virtude da metodologia escolhida para esta pesquisa, que nos exigiria o deslocamento a várias cidades diferentes em mais de um momento, preferimos, dentro dos nossos limites e prezando pela qualidade da pesquisa convidar para participar da pesquisa, dentre os *campi* com o NAPNE oficializado, somente aqueles com distância inferior a 400 km da nossa moradia (Assis Chateaubriand - 236 km, Ivaiporã – 227 km, Jacarezinho – 316 km, Londrina - 165 km, Paranavaí, Telêmaco Borba - 310 km e Umuarama – 149 km). Assim, de um total de 13 *campi*, participariam da pesquisa sete, porém o *campus* Ivaiporã não possuía matrículas de alunos PAEE na época, assim, ao final participam da pesquisa seis *campi*, sendo

os *campi* de Assis Chateaubriand, Jacarezinho, Londrina, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama.

A parceria com os *campi* aconteceu por meio do contato via *e-mail* e telefone com os coordenadores do NAPNE de cada *campus*, por meio do qual solicitamos um levantamento entre o segundo semestre de 2015 e meados de 2016 do número de alunos PAEE atendidos em cada *campus*. Os coordenadores dos NAPNEs informaram o contato dos professores que os alunos PAEE tinham em comum, de cada *campus*.

4.1.2 Critérios de Seleção

Como a pesquisa teve duas fontes de dados, professores e alunos PAEE, foi necessário dividir os critérios em dois grupos.

4.1.2.1 Professores

Os critérios para seleção dos professores foram: que estes dessem ou já tivessem dado aula ou desenvolvessem ações, como orientador de projetos, para todos os alunos PAEE do seu *campus*; aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A importância dos professores participantes terem contato com todos os alunos PAEE do seu *campus* era necessária para que definissem o significado de “crescer bem” para eles e pudessem, a partir dessa referência, distinguir entre os alunos PAEE com que tinham contato, aqueles que consideravam como crescendo bem, daqueles que não consideravam. Essa estratégia de seleção dos alunos pelos profissionais foi baseada nas pesquisas realizadas por Ungar e Libório (2013), Ungar (2007, 2011) e Libório (2011, 2015), que estudavam processos de resiliência em adolescentes em situação de risco.

Assim, a participação dos professores nesta pesquisa aconteceu em duas etapas. Primeiramente os professores de cada *campus* participaram de uma entrevista coletiva para selecionar os alunos considerados como “crescendo bem”, ou seja, alunos PAEE que, apesar das adversidades e dificuldades enfrentadas, conseguiam se sair bem nas atividades escolares, fazer amigos, participar de várias atividades (baseado em UNGAR, 2007 *apud* LIBÓRIO, 2011). Por isso era importante que os professores participantes da pesquisa conhecessem e tivessem contato com todos os alunos PAEE do seu *campus*. Após essa etapa, cada professor foi entrevistado individualmente sobre as ações de inclusão desenvolvidas no IFPR.

Porém, ressaltamos que, a princípio, a intenção era que os professores participantes da pesquisa tivessem contato com todos os alunos PAEE do seu *campus*, como aconteceu com o *campus* de Assis Chateaubriand, Jacarezinho, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama. Porém no *campus* de Londrina, os alunos não possuíam professores em comum, assim, nesse caso decidiu-se convidar um grupo de professores em comum para cada aluno PAEE.

4.1.2.2 Alunos

Definimos que, para participar do estudo, os alunos deveriam: a) ser considerados PAEE como indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que seriam as deficiências físicas, auditivas, visuais, transtorno do Espectro Autista e superdotação/altas habilidades; b) estar estudando no IFPR; c) ter recebido avaliação de “crescer bem” pelos professores; d) aceitar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos participantes maiores de idade e dos pais ou responsáveis no caso dos alunos menores de idade (estes também deveriam assinar o Termo de Assentimento); e) estar na faixa etária de 14 a 24 anos, independente do sexo, por se tratar de adolescentes matriculados no Ensino Médio, como também por se tratar de jovens matriculados no Ensino Superior, ressaltando que a OMS considera como jovens os indivíduos com até 24 anos de idade. Porém, no decorrer do levantamento dos possíveis participantes, verificamos que havia alunos PAEE, matriculados no IFPR, com aval de bom crescimento pelos professores e que tinham mais de 24 anos, entre 26 e 28 anos. Consideramos que, pelo número restrito de alunos e pela diferença mínima na idade definida pela OMS para jovens, a qual não seria motivo de interferência no tipo de percepção dos alunos, como também pelo PNJ considerar como jovens as pessoas com até 29 anos, decidimos incluir na pesquisa esses alunos PAEE com idade superior a 24 anos.

4.1.3 Participantes

Com base nos critérios de seleção, a seguir apresentamos como se realizou a seleção dos participantes, primeiramente dos professores e, em seguida, dos alunos.

4.1.3.1 Professores

A seleção dos professores contou com a colaboração dos coordenadores do NAPNE de cada *campus*, que fizeram o levantamento dos professores em comum que davam aula ou que

praticavam algum tipo de ação com os alunos PAEE. Após esse levantamento, foi fornecido o contato eletrônico dos professores. Entramos em contato com os professores de cada *campus* via *e-mail* (caso não houvesse resposta, tentávamos o contato por até três vezes), convidando-os a participar da pesquisa, apresentando os objetivos e informando como seria a sua participação (entrevista coletiva e entrevista individual), inclusive que eles deveriam dar aula ou orientar todos os alunos PAEE de seu *campus*. Obtivemos como resultado:

- *Campus Assis Chateaubriand*: pelo levantamento feito pela coordenadora do NAPNE, no *campus* haviam matriculados quatro alunos PAEE e dois professores em comum entre esses alunos. Entramos em contato por *e-mail* com os professores, porém somente um retornou e aceitou participar (o outro professor não respondeu aos *e-mails*). Combinamos um dia e horário para a entrevista presencial. Chegando lá, em conversa com a professora sobre os alunos, constatamos que a professora lecionava apenas para um dos quatro alunos PAEE. Questionamos se havia acontecido alguma alteração no decorrer do ano, e a professora garantiu que desde o começo do ano havia essa configuração das turmas. Pelo fato dessa professora não ter contato com os outros três alunos, desconsideramos fazer a seleção dos alunos com ela. Porém ela nos apresentou outra professora que lecionava aos outros três alunos e que também já havia sido orientadora de monitoria do outro aluno. Como essa nova professora dava aula ou desenvolvia atividades com todos os alunos, a seleção dos alunos foi feita por ela.

- *Campus Jacarezinho*: Esse *campus* atendia apenas a um aluno PAEE. Pedimos o contato dos professores que possuíam maior envolvimento com o aluno; o NAPNE enviou o contato de três professores, mas somente um retornou o *e-mail* e aceitou participar da pesquisa. Os outros dois professores não retornaram os *e-mails*.

- *Campus Londrina*: Nesse *campus*, pelo levantamento do NAPNE havia seis alunos PAEE, sendo três do curso Técnico Subsequente em Massoterapia e três do Ensino Médio Integrado em Informática. Solicitamos à coordenadora do NAPNE a informação sobre os seis alunos, se eles possuíam professores em comum; porém, por se tratar de cursos diferentes, não havia professores em comum. Assim, a seleção aconteceu da seguinte forma: a coordenadora do NAPNE informou o *e-mail* de quatro professores em comum dos alunos do curso Técnico Subsequente, porém apenas três professores participaram, pois uma professora não possuía horário em comum disponível para participar da entrevista coletiva. Já com relação aos professores do curso de Ensino Médio Integrado, a coordenadora do NAPNE informou o contato de seis professores, porém, por questão de compatibilidade de horário, somente três professores participaram. Assim, no *campus* Londrina participaram seis professores, porém

três professores referentes aos alunos PAEE do curso Técnico Subsequente e outros três professores referentes aos alunos do curso de Ensino Médio Integrado.

- *Campus Paranavaí*: Entramos em contato com a coordenadora do NAPNE solicitando o contato dos professores em comum dos dois alunos PAEE atendidos pelo *campus*. A coordenadora informou o contato de vinte e sete professores. Consideramos um número muito alto e questionamos se todos realmente davam aula aos dois alunos. Ela então revisou e pediu que se retirasse da lista dez professores, ficando um total de dezessete professores. Ainda consideramos um número alto, mas por se tratar de alunos que estavam em cursos diferentes, porém na mesma área de informática, havia a possibilidade de isso ocorrer. Enviamos o convite por *e-mail* e oito professores aceitaram participar. Dos outros nove professores que não puderam ou não quiseram participar, dois professores não estavam disponíveis no dia da entrevista coletiva, três retornaram o *e-mail* alegando que lecionavam a apenas um dos alunos e os outros quatro professores não responderam aos *e-mails*. Durante a entrevista coletiva, verificamos que dos oito professores participantes, apenas dois davam aula aos dois alunos PAEE e um professor dava aula apenas para um dos alunos, mas já tinha orientado projetos ao outro aluno, e cinco professores davam aula apenas para um dos alunos. Assim, diante dos critérios estabelecidos para a seleção dos professores, consideramos como participantes dessa etapa somente os três professores que tinham ou já tiveram contato com os dois alunos PAEE, ficando um total de três professores.

- *Campus Telêmaco Borba*: a Coordenadora do NAPNE passou o contato de dois professores que davam aula aos dois alunos PAEE atendidos pelo *campus*. Entramos em contato via *e-mail* com os professores, e ambos aceitaram participar da pesquisa.

- *Campus Umuarama*: nesse *campus* havia dois alunos PAEE e a coordenadora do NAPNE informou o contato de dois professores que os alunos tinham em comum. Entramos em contato via *e-mail*, porém somente um professor aceitou participar, o outro não respondeu aos *e-mails*.

O contato via *e-mail* foi escolhido por acreditarmos ser uma forma menos invasiva, uma vez que a intenção era de que os professores aceitassem participar da pesquisa por quererem contribuir conosco e não por se sentirem coagidos ou obrigados, assim não se cogitou o contato telefônico.

Ao final da seleção, apresentamos os professores selecionados, os quais foram identificados por meio de códigos para diferenciá-los dos alunos participantes, esclarecendo que a criação dos códigos, por exemplo, PA1 refere-se a Professor Assis Chateaubriand 1.

Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa de campo

Professor	Campus	Área de Formação	Tempo de IFPR na época da entrevista
PA1	Assis Chateaubriand	Matemática	1 ano e 4 meses
PJ1	Jacarezinho	Biologia	3 anos e meio
PL1	Londrina	Fisioterapia	2 anos e 10 meses
PL2	Londrina	Fisioterapia	2 anos e meio
PL3	Londrina	Fisioterapia	5 anos
PL4	Londrina	Ciências Sociais	4 anos
PL5	Londrina	Geografia	1 ano
PL6	Londrina	Letras	2 anos e 8 meses
PP1	Paranavaí	Informática	6 anos
PP2	Paranavaí	Informática	4 anos
PP3	Paranavaí	Informática	1 ano
PTB1	Telêmaco Borba	Filosofia	9 meses
PTB2	Telêmaco Borba	Pedagogia	1 ano e 9 meses
PU1	Umuarama	Química	1 ano

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

4.1.3.2 Alunos

A seleção dos alunos PAEE considerados em processo de resiliência foi feita pelos professores e de acordo com entendimento deles sobre “crescer bem, apesar das adversidades vividas” (baseados em UNGAR *apud* LIBÓRIO, 2011). A avaliação dos professores sobre o que entendiam por “crescer bem”, aconteceu por meio de uma conversa coletiva com os professores de cada *campus*, na qual eles expunham sua compreensão sobre o conceito de crescer bem frente às adversidades (tais como barreiras arquitetônicas e atitudinais), considerando os alunos PAEE. A conversa foi guiada por perguntas que permitiam aos professores refletirem sobre o assunto (Apêndice H). Com a obtenção das narrativas dos professores nesse encontro (que também foi gravado com áudio) aproximou-se da compreensão que eles tinham sobre processos protetivos e de resiliência. Essas informações, por parte dos professores, permitiram-nos entender os critérios que eles usaram para selecionar os alunos, considerando que culturas ou contextos específicos podem gerar

diferentes compreensões sobre o que significa “crescer bem apesar de adversidades”. Essa técnica de seleção dos participantes foi baseada em Ungar, *apud* Libório (2011).

Assim, no *campus* de Assis Chateaubriand, a concepção de crescer bem apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos PAEE se baseou na questão dos alunos não se vitimarem, não considerarem a deficiência como um obstáculo. Dos quatro alunos que apresentavam o quesito para serem considerados alunos da Educação Especial, nesse *campus* estavam matriculadas duas alunas com deficiência física (uma com raquitismo¹⁰ e outra com amputação da perna esquerda), um aluno com Síndrome de Asperger e outro aluno com suspeita de altas habilidades, mas sem laudo específico. Para a professora, os alunos considerados como crescendo bem, foram a aluna com raquitismo e o aluno com Síndrome de Asperger, pelo fato de não enxergarem sua limitação como um obstáculo, lidando com a situação de forma natural, o que faz com que as pessoas ao seu redor também vejam a situação de forma normal, no sentido de reconhecerem seus limites, e apesar disto não deixarem de tentar aprender e conviver.

PAI: Ela (aluna com raquitismo) lida com isso com uma naturalidade, como se ela não tivesse o problema, e dessa forma, os alunos, os colegas dela, e a gente mesmo também passa a lidar com isso como se fosse algo natural. E não é um obstáculo para ela.

PAI: [...] ele tem síndrome de Asperger, então ele é quietinho. Então a gente tem que ter um ... Esses dias atrás eu comecei a conversar com ele sobre as coisas que ele gosta, que ele gosta de japonês, ele disse que está aprendendo a escrever em japonês sozinho pela internet. Ele gosta muito de desenhar. Então assim, a gente procura, quando a gente procura se aproximar, aí ele se abre, ele conversa, ele dá risada, no mais ele é mais fechadinho. Ele busca sim, ele não demonstra nenhuma forma assim “ai, eu não consigo porque eu tenho tal problema”.

Já o aluno com suspeita de altas habilidades e a aluna com a perna amputada não foram considerados como crescendo bem, pois o primeiro apresenta um comportamento arrogante que dificulta o relacionamento dele com outros colegas, pois ele não consegue entender que nem todas as pessoas têm o mesmo conhecimento ou habilidade que ele, tendo dificuldades na interação social. Já a outra aluna demonstra uma falta de interesse e comprometimento com os estudos, porém a professora tem dúvidas se esse desinteresse está relacionado com a deficiência. Ambos demonstram não conseguirem lidar bem com as suas dificuldades.

¹⁰ A aluna apresenta arqueamento das pernas e baixa estatura, o que gera uma dificuldade de locomoção.

***PAI:** [...] a gente está com um problema com ela quanto à frequência e às atividades, no caso, ela não está fazendo. Então não sei se é a deficiência que está ou se são outros problemas.*

***PAI:** [...] até o ano passado a gente tinha a preocupação com ele, porque ele se cobra demais, então ele tem que ser sempre o melhor, tem que sempre conseguir, e quando ele não consegue, ele fica muito mal. Ele....teve uma prova que ele não conseguiu resolver um exercício... Nossa, ele ficou nervoso, ficou bravo, ele fica bem agressivo até, assim quando ele não...E o relacionamento dele com os colegas é bem difícil. Ele foi meu monitor ano passado de matemática, e os alunos não procuravam ele na monitoria, porque disseram que ele não tinha um relacionamento bom, se os alunos não sabiam alguma coisa, ele não tinha paciência, ele achava um cúmulo não saber aquilo e...Então, assim, teve alguns problemas quanto a isso.*

Assim, no *campus* de Assis Chateaubriand, dos quatro alunos, apenas dois foram considerados como crescendo bem, a aluna com deficiência física (raquitismo) e o aluno com Síndrome de Asperger, segundo a concepção de crescer bem da professora participante.

No *campus* de Jacarezinho, em que havia somente um aluno cego e a professora participante não havia tido contato com nenhum outro aluno com deficiência, ela teve dificuldades em usar um parâmetro de comparação. Apesar disso, a professora considerou que crescer bem para os alunos PAEE se refere às suas capacidades ou motivações para participarem das atividades propostas e para interagir com o grupo. Para a professora, o contexto em que o aluno está inserido é fundamental para este crescer bem, no sentido de que o espaço dê as condições para que o aluno consiga participar de todas as atividades, respeitando seus limites.

***PJI:** Na minha opinião, assim, é ele estar interagindo com o pessoal da idade dele, e ele interage muito bem. Então ele participa sem muita dificuldade, lógico, dentro da limitação dele, mas ele participa das atividades que são propostas. Sempre, lógico, respeitando sempre o limite que ele pode ir. Então, nesse sentido, para mim esse crescer bem, esse desenvolver bem, é não deixar com que falte nada que possa chegar a ele, coisas que ele pode participar, não deixar com que isso fique longe dele, então é isso que eu percebo como crescer bem.*

A concepção de crescer bem para a participante do *campus* de Jacarezinho levou em consideração a questão contextual, na qual o espaço familiar e escolar são dois dos grandes responsáveis para a pessoa com deficiência conseguir se desenvolver bem, por oferecer as condições para isso.

PJ1: *Acredito que a forma como o aluno está inserido na família quanto na escola, né, então ele provavelmente já tem uma... já vem de casa assim, uma base bem boa para ele interagir com todos, acredito nisso. A mãe dele é bem presente, assim, né. Ele faz aula inclusive com uma professora duas ou três vezes por semana em braile. Então algumas coisas que a gente dá aqui, a professora trabalha com ele em braile. Eu acredito que a diferença que possa...é difícil porque eu nunca convivi com outro, né, que não assume ou que não lida bem com isso. A diferença, acho que está mais na base familiar e escolar, porque ele já veio muito pronto para nós, e nós tivemos umas reuniões no começo do ano, na verdade, no fim do ano passado, quando a gente viu que iria receber um aluno assim. Nós fizemos algumas reuniões, até com especialistas para como a gente iria lidar, essa professora dele veio aqui. Então ele já tem uma base, ela conhece ele desde os 9 anos. Então essa base que ele teve tanto da família quanto esse acompanhamento escolar desde o fundamental, ela já conhece ele muito. Então acho que é essa base de convívio “oh, prepara o cara para o que ele vai encontrar lá fora”, talvez alguns alunos que não tenham essa facilidade é porque falta uma base boa, familiar de “oh, você é igual, você tem algumas limitações, mas todo mundo está disposto a te ajudar”. Não sei, eu vejo que o Franklyn, o que eu vejo nele é super de boa nessa parte.*

No caso do *campus* de Londrina, como existiam três alunos no curso técnico subsequente e três alunos no Ensino Médio Integrado, e não havia professores em comum entre esses seis alunos, decidimos conversar com dois grupos de professores, um grupo que atuava com os alunos do curso técnico subsequente e outro grupo que atendia aos alunos do Ensino Médio Integrado. Para os professores do curso técnico subsequente, a concepção de crescer bem apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, baseou-se na convivência dos professores com um aluno com Síndrome de Down (SD) e com uma aluna cega, pois a terceira aluna, surda, desistiu do curso logo no início, pois não tinha certeza se era o curso que ela gostaria de fazer. Para esse grupo de professores, crescer bem diz respeito ao aluno estar incluído, superando suas dificuldades escolares e crescendo como ser humano, processo no qual o papel da família e da escola é fundamental, e esses dois contextos devem dar as condições para que o próprio aluno desenvolva competências que permitam a ele se incluir.

PL1: *O bom desenvolvimento como você me pergunta, primeiro a gente tenta inserir ele (aluno com SD) com os colegas. Dentro dessa inserção, vê a dificuldade que ele tem, a diferença de entendimento que ele tem. E ajudar, pedir ajuda dos próprios colegas para nos ajudar, porque é um entre vários alunos a poder minimizar a dificuldade dele. E depois a gente faz ações fora da sala de aula para não expor essas deficiências desses alunos, mas assim, os materiais deles são diferentes. Agora assim o que ele tem absorvido, amadurecido, na minha opinião, eu acredito como ser humano, ele tem aprendido a ter um pouquinho de limites a como conversar, de como se adaptar ao meio.*

PL2: Na verdade, eu acho que a gente precisa oportunizar para eles... Você pergunta assim, eu como professora, é que minha formação é fisioterapia, eu sou fisioterapeuta né, então assim, a gente enxerga todo o global, né. Eu acho que o crescer bem de uma pessoa, de um aluno, envolve tanto o aporte familiar para incluir esse aluno, esse paciente nessa sociedade, né, e o aporte de uma instituição toda, e aí também esforços do professor, e todos que vão conviver com esse aluno. Eu acho que são desafios muito grandes, principalmente vai depender de cada deficiência, de cada competência que está em falta, no caso desse aluno. E eu acho que isso é na vida toda, né, é um processo longo e árduo, eu acho que da família principalmente, e de todos que vão envolver. Mas esse crescer bem eu acho que tem que ser analisado qual a realidade do paciente, do aluno, no sentido do que ele pode oferecer, o que está dentro da capacidade dele, a real capacidade dele de incluir ele nesse ambiente.

PL3: Eu acredito que o crescer bem, ele envolva não só um crescer bem em termos de saúde física, de saúde mental, mas de envolvimento também no meio social. A gente percebe que é uma dificuldade grande de inserção desses alunos no meio social. Alguns alunos, dependendo da sua deficiência, têm uma facilidade maior, outros alunos têm uma dificuldade muito grande, então a gente observa que essa dificuldade, ela também não está só no aluno, ela também está na sociedade, que em diversos momentos não compreende o que pode fazer para acolher e para receber esse aluno. Eu acho que tem a importância de uma base formativa, né, se a gente pensar em escolar, e mesmo dentro da família, de um suporte muito bom para a autonomia, para confiança, para consciência, e consciência de limitações mesmo.

Para esse grupo de professores, os dois alunos atendidos pelo curso Técnico Subsequente foram considerados como crescendo bem, pois a instituição os estava ajudando a serem mais conscientes de suas limitações, adaptando materiais, ou seja, oferecendo as condições para que esses alunos pudessem ser incluídos, e, sendo incluídos, os alunos estariam crescendo bem, para os professores. Porém a aluna cega, no momento da coleta dos dados, encontrava-se em regime domiciliar por problemas de saúde que não estavam relacionados à sua deficiência e por isso ela não pode participar da pesquisa.

O outro grupo de professores do *campus* de Londrina dava aula aos outros três alunos do Ensino Médio Integrado, que apresentavam as seguintes condições: dois alunos com deficiência física (um com encurtamento na perna e atualmente se deslocando com cadeiras de rodas e outra com Mielomeningocele¹¹) e um aluno com deficiência visual (não enxergava de um olho e somente 50% do outro). A concepção sobre crescer bem para alunos com deficiência apesar das dificuldades vivenciadas, para esse grupo de professores, refere-se ao sentir-se incluído no contexto escolar, espaço que deve se transformar para conseguir incluir

¹¹ É uma malformação congênita da coluna vertebral, causando na aluna problema na coluna, bexiga neurogênica, ausência de sacro e dores intestinais.

esses alunos. Além disso, o ser incluído também é possível porque os alunos não se vitimam, enfrentando os obstáculos.

***PL4:** Aquilo que eu entendo nessa pergunta que você faz, crescer... é uma pergunta que parece simples e não é. Ao meu olhar, o crescer bem deles é para que eles possam interagir dentro dessa faixa etária que eles estão, que é extremamente problemática, onde eles estão inseguros, estão se percebendo no mundo de uma forma que eles não se entendam como muito diferentes, se entendam como diferentes mas não como inferiores em relação aos outros. Então ter a deficiência, dependendo do grau dessa deficiência, e não ser estigmatizado por ela na sala de aula por outros alunos, já é um crescer bem ao meu olhar, sentir-se aceito, sentir-se integrado. Interagindo é um crescer bem, não necessariamente, isso é... crie dificuldades ou facilidades no processo de aprendizagem.*

***PL5:** Acho que a concepção de crescer bem no meu ponto de vista está relacionada ao aluno, à pessoa como um todo se sinta incluída na sociedade de modo geral. Ela tem acesso a todos os lugares, a possibilidade de administrar tarefas que outras pessoas que não tenham deficiência conseguem desenvolver também. Eu acho que isso, essa inclusão, faz com que a pessoa se sinta bem, ela consiga desempenhar as atividades, como eu disse. Eu acho que isso é um fator importante no sentido da pessoa crescer. É uma coisa que eu nunca vi foi um desses alunos terem o papel de vítima, é uma coisa que achei até interessante, me chamou a atenção, que eu não veja eles tomando para si a questão e tal, então me parece que tudo ocorre aparentemente bem, né. Às vezes tem uma brincadeira ou outra, uma coisinha assim, mas eles mesmos parecem que eles mesmos que começam, que tem uma aceitação do próprio estudante. Então eu nunca presenciei nesse tempo um problema mais grave relacionado a essa questão, então eu acho que o principal fator seja isso, porque eles aparentemente conseguem lidar com as situações, né.*

***PL5:** Eu acho que de modo geral o ambiente aqui favorece esse crescer bem. A questão familiar, aí eu já não tenho tanta certeza, porque eu não conheço todos como é essa relação com a família. Mas eu acredito em alguns aspectos poderia ser melhor. Como eu disse, a questão do espaço aqui é complicado, principalmente para a questão da locomoção, falta ainda adequações que eu acho que acaba dificultando esse crescer bem no espaço escolar.*

Os três alunos com deficiência foram considerados em processo de resiliência, porém o aluno com encurtamento na perna, que na época estava usando cadeira de rodas, encontrava-se em regime domiciliar por ter feito uma cirurgia relacionada ao seu problema físico e não pôde participar da pesquisa. Assim, dos seis alunos atendidos pelo *campus Londrina*, um havia desistido do curso, e os outros dois estavam em regime domiciliar, de tal forma que participaram da pesquisa três alunos.

De forma geral, a concepção de crescer bem para os dois grupos de professores do *campus* de Londrina se assemelha, pois ambos acreditam que os contextos deveriam dar as condições para a inclusão.

No *campus* de Paranavaí os dois alunos surdos foram considerados como crescendo bem pelos professores, pois apresentam características como pró-atividade, são participativos e têm boa interação com os pares. A função da escola é apontada como essencial para que isso aconteça, ao ajudar o aluno a alcançar progressivamente conhecimentos, ao buscar novos meios de comunicação e diferentes formas de ensiná-lo. São ações que fazem com que o aluno se sinta incluído.

PP1: *O que eu entendo por crescimento, é ele vir num estado e ele sair daqui em outro estado. Isso é crescer. E esse crescimento muitas vezes, acontece em momentos diferentes, o momento de cognição dos alunos acontece em momentos distintos, com ele também. Quando o que a gente fala não é o suficiente, ele busca. Mas tudo que se leva de uma graduação, e vocês sabem disso, não é só o que a gente aprende tecnicamente, é o prazer de conviver com o outro, de fazer uma rede de contatos, de ter amigos, em fazer grupos e tudo mais.*

PP2: *Cognitivamente eles têm todas as condições. Eles até superam muitos alunos. Então eu os analiso, eles têm totais condições de aprenderem bem em todos os sentidos. Ele se relaciona bem com a turma, dentro do projeto, ele tem pró-atividade, ele tem iniciativa. Disciplina é como qualquer aluno, tem suas dúvidas, tem seus momentos de não quero, tem seus momentos de quero muito.*

PP3: *No meu ponto de vista, no caso, apesar das barreiras que eles têm nesse primeiro momento ali, sejam algumas dificuldades não só para eles, como para nós também, existe essa dificuldade. Eu vejo que esse crescer ali e que está acontecendo com eles, é justamente a gente conseguir apesar de algumas dificuldades, é estar suprindo essa necessidade, esse conhecimento. Conseguir atingir esse objetivo, de certa forma, vem contribuindo para esse crescimento desse aluno. Então eu vejo que esse crescer bem aí, foi justamente isso, poder estar passando, aquele conhecimento, buscando meios alternativos para poder passar aquele conhecimento, então eu vejo que pude contribuir pelo menos dessa forma.*

No *campus* de Telêmaco Borba, para os professores, a família e a sociedade devem auxiliar as pessoas PAEE a desenvolverem potencialidades que contribuam para que elas se desenvolvam academicamente, politicamente, socialmente, ou seja, que a sociedade e a família permitam que a pessoa PAEE não viva enclausurada, fazendo com que as potencialidades sejam desenvolvidas.

PTB1: *Eu gosto de pensar na ideia de desenvolvimento de potencialidades, então assim, muitas vezes, como você estava falando, as dificuldades não são nem diretamente da deficiência, seja ela qual for, mas derivadas, por exemplo, de certo preconceito ou de uma falta de adaptação ou compreensão do meio que cerca essa pessoa. Eu estava conversando, por exemplo, no início do ano com um cadeirante daqui de Telêmaco Borba, que dizia justamente que a maior parte dos cadeirantes de*

Telêmaco Borba fica restrita à sua própria casa. Eles praticamente não saem de casa porque a própria cidade não tem estrutura para isso e eles acabam se restringindo. E esse cadeirante específico tinha uma postura muito diferente e dizia que queria ocupar os espaços e, portanto ele saía e encontrava diversos problemas, tanto ligados à estrutura da cidade quanto ao modo como as pessoas o tratavam, mas ele conseguia ir superando esses problemas de qualquer forma. Então, por exemplo, esses cadeirantes que são... acabam se fechando dentro de casa perdem a oportunidade de desenvolver algumas potencialidades, por exemplo, aproveitando esse ensejo de olimpíadas, daqui a pouco tem a paraolimpíadas, muitos deles não se desenvolvem fisicamente como podem, porque acabam ficando em casa e os exercícios que a deficiência não o limitaria fazer, ele não acaba fazendo de qualquer forma. Isso faz com que ele tenha uma série de problemas físicos, de saúde, se torne uma pessoa que eventualmente vai passar por mais dificuldades de saúde do que teria que passar somente por conta da sua deficiência física. E também problemas sociais, quer dizer, uma pessoa que se tranque em casa às vezes poderia ter se desenvolvido de outras formas, academicamente, politicamente, socialmente de modo geral. Então crescer bem, como eu entendo, é ter a oportunidade de aproveitar essas potencialidades e aproveitá-las de fato. Isso depende tanto da própria pessoa como também depende do meio, às vezes a estrutura física ou o social.

PTB2: *E daí a família também neste aspecto de desenvolver potencialidades para auxiliar esse crescer bem, eu acho que é fundamental, esse apoio, esse auxílio, esse atendimento.*

Para os professores, os dois alunos PAEE atendidos pelo *campus* de Telêmaco Borba, um com Síndrome de Asperger e outro surdo foram considerados como crescendo bem, pois estão desenvolvendo suas potencialidades, sendo que, ao surgirem dificuldades, eles encontram profissionais no *campus*, que os ajudam a superar essas dificuldades, como o intérprete de LIBRAS e a pedagoga.

PTB1: *Acho que tanto no caso do Dhiego, como do João, eles encontraram algumas pessoas de referência, algumas pessoas que a princípio têm essa designação pelo próprio cargo que ocupam no Instituto e outros por afetividade mesmo. No caso da pedagoga, muito por afetividade. Ela é uma pessoa muito amorosa, quanto pelo cargo que ela ocupa, e a mesma coisa o intérprete de LIBRAS, pessoa super responsável, próxima e que acabou tornando-se uma referência para os dois, quando eles precisam acessar algum professor, resolver alguma dificuldade administrativa, ou mesmo social, mas mais ou menos é essa impressão que eu tenho tido por enquanto com relação aos dois.*

E por fim, no *campus* de Umuarama, a professora participante considera que o crescer bem do aluno com deficiência depende do contexto em que está inserido, no sentido dos profissionais não os tratarem como “coitadinho”. Assim, os alunos com deficiência do *campus*, um surdo e outro com amputação do braço são considerados como crescendo bem,

pois eles não assumem uma posição de vítima, e demonstram querer ser tratados como os demais.

PUI: Então eu acho que tudo depende do ambiente, né, se ele está num ambiente em que ele é bem acolhido, mesmo sendo a única pessoa com surdez ou algum outro tipo de deficiência, mas se os ouvintes aceitam bem ele no meio, eu acho que ele consegue se desenvolver. Eles (alunos com deficiência) são bem diferentes, porque o Fábio nasceu assim, então ele teve toda uma questão, ele estudou na escola bilíngue. E o Zé não, aconteceu um acidente e ele perdeu o braço, mas ele continuou a vida normal, ele trabalha, ele estuda, ele é casado. Então, assim, eu acho que é bem diferente, ele conseguiu lidar com a situação, ele perdeu um membro, mas nem por isso ele ficou deprimido dentro de casa, “ah, eu não vou fazer nada, eu não vou trabalhar, vou me aposentar, não vou conviver mais com ninguém”.

Apresentamos acima os critérios que os professores dos diversos *campi* utilizaram para identificar e selecionar os alunos PAEE como “crescendo bem”. Entendemos que o conceito de “crescer bem” não pode ser compreendido de forma idealizada e muito menos padronizada, pois para avaliar o “crescer bem”, devemos compreender “conjuntamente a gravidade da exposição ao risco e o comportamento do adolescente, pois devemos focar a relação entre gravidade enfrentada e nível do salto conseguido” (LIBÓRIO, 2011, p. 139).

Embora não seja objetivo da pesquisa analisar tais critérios, consideramos necessário salientar a presença de duas concepções distintas desse “crescer bem”: uma delas apontava mais a influência do contexto (família e escola), auxiliando no processo de inclusão, associado ao “crescer bem”; e outra concepção, que enfatizava mais uma dimensão pessoal, em que os alunos não viam a deficiência como um problema nem se posicionavam como vítimas. Vale ressaltarmos que uma dificuldade sentida foi o pouco tempo de convívio de muitos professores com os alunos, pois alguns alunos tinham menos de seis meses de IFPR na época da coleta dos dados.

Os alunos PAEE considerados pelos professores como crescendo bem foram convidados presencialmente a participarem da pesquisa, sendo que todos concordaram em participar. Assim, segue quadro com os alunos participantes, cujos nomes são fictícios e foram escolhidos por eles.

Quadro 3 – Alunos participantes da pesquisa de campo

Aluno	Campus	Idade	Tempo de IFPR na época da entrevista	Características Específica	Modalidade de Ensino
Maria	Assis Chateaubriand	14	4 meses	Física – Raquitismo	Ensino Médio

Thiago	Assis Chateaubriand	16	1 ano e 4 meses	Síndrome de Asperger	Ensino Médio
Franklyn	Jacarezinho	15	6 meses	Cego	Ensino Médio
Luan	Londrina	27	6 meses	Síndrome de Down	Técnico Subsequente ao Ensino Médio
Catarina	Londrina	15	6 meses	Física – Mielomeningocele	Ensino Médio
Willian	Londrina	15	6 meses	Deficiência Visual	Ensino Médio
Julia	Paranavaí	16	1 ano e 4 meses	Surda	Ensino Médio
Allan	Paranavaí	26	4 meses	Surdo	Ensino Superior
João	Telêmaco Borba	19	6 meses	Síndrome de Asperger	Ensino Superior
Dhiego	Telêmaco Borba	25	6 meses	Surdo	Ensino Médio
Fabio	Umuarama	28	1 ano e 4 meses	Surdo	Ensino Superior
Zé	Umuarama	28	4 meses	Física – amputação braço	Ensino Superior

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Em suma, tivemos como participantes discentes doze alunos, sendo três do sexo feminino e nove do sexo masculino, entre 14 e 28 anos de idade, pois, como já explicado, estávamos trabalhando com adolescentes e jovens, e em decorrência disto, tivemos sete discentes cursando o Ensino Médio Integrado ao curso técnico, um cursando o curso técnico subsequente ao Ensino Médio e quatro cursando graduação em nível superior. Sobre o tempo de IFPR, três ingressaram em 2015 e nove ingressaram no ano de 2016. Com relação aos tipos de características específicas, havia três com deficiência física, quatro com deficiência auditiva, dois com deficiência visual, um com deficiência intelectual e dois com transtorno do espectro autista.

4.1.4 Instrumentos

Muitas são as técnicas para coleta de dados que o investigador pode utilizar em um estudo de natureza qualitativa. Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada e métodos visuais (fotografia). Na entrevista semiestruturada, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas num contexto similar ao de uma conversa

relativamente informal. Uma vantagem da entrevista semiestruturada é a sua elasticidade quanto à duração, o que permite uma abordagem mais profunda de determinados assuntos. A interação entre o entrevistador e o entrevistado pode ainda conduzir a respostas espontâneas, que, por sua vez, permitem uma maior abertura e proximidade entre o investigador e os participantes entrevistados.

A entrevista semiestruturada foi utilizada em dois momentos:

- Entrevista Semiestruturada com os professores: foi agendada com os professores e aconteceu de forma presencial e individual no espaço institucional. As entrevistas duraram em média 50 minutos e foram gravadas. As perguntas (Apêndice J) foram baseadas na bibliografia estudada e nas tensões associadas ao processo de resiliência, de acordo com a abordagem socioecológica com o intuito de verificarmos como os professores percebem as ações de inclusão do IFPR e sua articulação com o bom crescimento dos alunos PAEE. As entrevistas com os professores aconteceram entre maio e setembro de 2016.
- Entrevista Semiestruturada com os alunos PAEE¹²: esse instrumento foi utilizado no dia agendado com os alunos, momento durante o qual a pesquisadora fez as perguntas de acordo com o roteiro de questões (Apêndice I) e os alunos puderam falar livremente. As entrevistas foram gravadas e duraram em média de 40 minutos. O roteiro das perguntas foi elaborado de acordo com bibliografia estudada, relacionando com as categorias das sete tensões, tendo como objetivo verificarmos quais ações de inclusão eram evidenciadas pelos alunos participantes e como contribuía para sua vida. As entrevistas com os alunos aconteceram entre maio e setembro de 2016.

Outro instrumento utilizado somente com os alunos foi o método visual (Foto-elicitação), no caso as fotografias. O uso desse recurso dependia da quantidade de alunos e de *campi* participantes visto que um número muito alto de participantes dificultaria nossa logística. Assim, ao coletar os dados nos *campi*, convidávamos os alunos participantes a darem continuidade à pesquisa por meio do uso de fotografias. Dos doze alunos participantes da entrevista semiestruturada, seis (Thiago, Franklyn, Catarina, Willian, Julia, Fabio) decidiram continuar participando e os outros seis optaram por não participar do segundo momento da pesquisa de campo. Três deles alegaram que não queriam dar continuidade, outros dois por não gostarem de fotografias e um por considerar que estava sobrecarregado de afazeres no trabalho e na escola.

¹² A entrevista com os alunos surdos contou com a interpretação da intérprete de LIBRAS.

A foto-elicitación se caracteriza como um processo colaborativo, no qual o pesquisador se torna um ouvinte e o participante interpreta as fotografias para o entrevistador (LOEFFLER, 2004). Devido à metodologia empregada em vários *campi*, que apresenta a dificuldade de logística e com isso afeta a transferência da nossa câmera fotográfica, preferimos pedir aos alunos que tirassem fotos, mas utilizando a câmera do seu aparelho celular (durante a entrevista semiestruturada verificamos que todos os alunos possuíam celular). Explicamos aos alunos que deveriam tirar fotos de momentos, ações, espaços ou pessoas que eles consideravam como tendo influências positivas e/ou negativas em suas vidas no IFPR, de 15 a 20 fotos em um período de 15 dias. Após esse procedimento, os alunos enviaram por *e-mail* as fotos tiradas e foi agendado um dia para conversarmos presencialmente sobre as fotos. Durante a entrevista sobre as fotos (Apêndice K), estas foram observadas no computador e os alunos explicaram o motivo da escolha da foto, o que ela representava, ou seja, os alunos interpretaram a foto. Esse instrumento nos permitiu verificar pessoas, lugares e momentos que faziam os alunos se sentirem bem ou não, no contexto escolar, podendo confirmar os dados da entrevista semiestruturada como também apresentar novos dados que não foram ditos na entrevista, uma vez que as fotografias permitem trazer muitas informações implícitas. Esse instrumento foi aplicado em outubro de 2016.

4.1.5 Análise dos dados

Como a fundamentação teórica deste trabalho se baseia na abordagem socioecológica, consideramos como categorias para análise dos dados obtidos com os professores e com os alunos as próprias tensões (Acesso a recursos materiais, Identidade, Coesão, Relacionamentos, Poder e Controle, Justiça Social e Aderência cultural) apresentadas por Ungar (2007), e que se articulam com processos de resiliência. Assim, tínhamos categorias analíticas *a priori* como fio condutor da discussão dos dados da pesquisa.

Vale ressaltar neste momento, que apesar dos professores e alunos participantes pertencerem a vários *campi* diferentes, preferimos categorizar as ações de inclusão (que entendemos como aquelas que possibilitam a participação ativa de todos os alunos nas atividades de ensino, respeitando suas diferenças), de forma institucional e não por *campus*, uma vez que, apesar de cada *campus* possuir a sua realidade, sendo caracterizados pelos servidores e alunos que os compõem, todos são geridos pelo mesmo regimento e devem seguir as mesmas orientações institucionais. Assim também, quando houver referência às ações institucionais, estas referem-se às práticas que são desencadeadas pela Reitoria do

IFPR, por meio das Pró-reitorias e diretorias competentes. Dessa forma, verificamos as contribuições das ações de inclusão da instituição IFPR no processo de resiliência dos alunos PAEE.

4.1.6 Aspectos éticos.

Esta pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP – Presidente Prudente em fevereiro de 2015. Da mesma forma, a reitoria do IFPR foi contatada e esclarecida sobre o estudo, que consentiu a participação e emitiu uma declaração de autorização da pesquisa no seu âmbito.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e conforme a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 1996) que estabelece os procedimentos éticos da pesquisa com Seres Humanos, que determina que, no caso de pesquisas com seres humanos, estes devem ser esclarecidos da pesquisa e aceitar participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo participante autorizando sua participação na pesquisa. As pessoas abaixo de 18 anos devem ter a autorização dos seus pais ou responsáveis. Assim também há necessidade de um TCLE para que os pais ou responsáveis autorizem a participação do menor na pesquisa e além desse documento, os participantes menores de idade também devem assinar um Termo de Assentimento.

Assim, nesta pesquisa elaboramos três modelos de TCLEs (Apêndices B, D, G). Um para os alunos maiores de idade, um para os pais ou responsáveis dos alunos menores de idade, e um para os professores. Os alunos menores de idade também assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice F).

A análise, resultados e discussão dos dados serão apresentados no próximo capítulo, por considerarmos ficar mais claro apresentar a percepção dos professores e alunos por categoria de análise juntamente com a discussão dos resultados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo de entrevistar os professores que desenvolviam atividades com os alunos PAEE considerados em processo de resiliência, bem como estes alunos, foi verificarmos a percepção de ambos os grupos sobre as ações de inclusão desenvolvidas no IFPR. A partir das ações de inclusão citadas pelos professores e alunos, buscamos categorizá-las dentro da abordagem socioecológica.

5.1 Acesso a recursos materiais

Nesta categoria analisamos os recursos que foram citados pelos professores e pelos alunos PAEE como meios que contribuem para a acessibilidade no espaço escolar. Por acessibilidade, entendemos como a quebra de barreira ou qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004). Como na pesquisa de Didkowsky *et al.* (2010), que estudaram processos de resiliência em adolescentes em situação de risco, além das estruturas físicas, os serviços oferecidos pela comunidade também foram enquadrados como meios que permitiam o acesso aos recursos materiais. Assim, nesta pesquisa, além dos recursos físicos, também levamos em consideração os recursos humanos e os atendimentos ofertados que oportunizavam a acessibilidade aos alunos PAEE.

5.1.1 Infraestrutura: acessibilidade física e adequação/organização do espaço

Verificamos que os principais recursos citados pelos professores dizem respeito à infraestrutura das construções, como rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, enfim, relativo à locomoção de pessoas com deficiência.

PUI: Então, assim, é bem tranquilo com relação à locomoção aqui nos blocos, têm as rampas, o acesso é fácil, os banheiros também são bem tranquilos para acessar, tem a escada ali para subir o bloco, mas também dá para ir aqui pela rampa, e subir também tem o elevador. Então eu acho que a questão da acessibilidade para esses alunos (Fabio e Zé) não tem dificuldade, mas se tivesse algum aluno cadeirante, deficiente visual, eu acho que eles conseguiriam tranquilamente lidar aqui no prédio.

PJI: Eu percebo que a gente tem uma estrutura fisicamente boa aqui, né, nós temos um bloco, um bloco de sala de aula que tem aquela rampa, acho que é padrão de

todos os Institutos. Tem rampas de acessibilidade relativamente em todos os locais, lá nós temos um elevador, no bloco dos professores tem um elevador, funciona e tal.

PL3: *A acessibilidade a essa unidade do campus Londrina, que é a unidade Dom Bosco, ela é melhor. A gente observa, falta uma rampa de acesso na calçada, o que nós temos é um improviso, mas nós temos um acesso fácil à entrada do prédio, nós temos um acesso fácil aos andares, embora seja um prédio com três andares, nós temos um elevador que dificilmente fica parado, nunca aconteceu de termos que transportar um aluno com deficiência porque o elevador não estava funcionando, e um acesso às salas de aula também simples.*

Como a deficiência física de locomoção exige adequações estruturais mais visíveis, os professores consideram que, por elas existirem, o IFPR possui uma estrutura adequada, porém muito ainda precisa ser melhorado com relação às outras deficiências. Na perspectiva dos professores, apesar de ainda não ser o ideal, o Instituto oferece melhores condições de infraestrutura quando comparadas às oferecidas por outras instituições escolares.

PTB1: *A impressão que eu tenho é que o Instituto está no meio do caminho, acima da média na maior parte das instituições de ensino tanto particulares quanto públicas, pelo menos as que eu tive acesso. Mas ainda precisa caminhar um tanto para ter uma acessibilidade mais completa, por exemplo, pensando em acessibilidade física. O campus aqui, em relação à cidade como um todo e outras instituições de ensino, parece bastante acessível para cadeirantes. Por exemplo, temos rampas, elevadores e tudo mais, mas ao mesmo tempo, por exemplo, existem alguns detalhes que acabam faltando, nós acabamos pecando em alguns detalhes, apesar desse prédio aqui ser novo, quando a gente fala de deficiência visual principalmente. As escadas têm um marcador de início e fim, esse marcador está solto, algumas coisinhas às vezes acabam por faltar, talvez algum tipo de piso tátil dentro dos prédios. Nossa estrutura aqui ainda me parece ... a impressão que eu tenho que poderia ser um pouquinho melhor, existe o elemento ali, mas de repente ele está solto, quer dizer, como nós não temos alunos com deficiência visual grave, isso não chega a ser prejudicial para quem já está aqui, mas talvez até desestimule quem não está aqui, que talvez pense em vir para cá ou quando essa pessoa chegar, nós não estaremos prontos mesmo. A mesma coisa com alguns outros recursos possíveis que nós poderíamos ter, mas ao mesmo tempo nós temos o piso tátil na área externa principalmente, temos vários professores e funcionários que tiveram contato já com pessoas com necessidades especiais diversas, então existe alguma troca de experiência que poderia ser mais ampla, mais divulgada, mas ela existe, está acontecendo. Os recursos físicos da instituição, mesmo para alunos que a princípio não têm nenhuma necessidade especial, tão completos ou razoavelmente completos, o que permite também que nós usemos eles para fazer adaptações, então, por exemplo, nós temos projetores a princípio todos funcionando ou a grande maioria funcionando, então quando nós precisamos adaptar alguma coisa, nós podemos fazer isso com uma certa flexibilidade. Então a impressão que eu tenho que nós estamos no meio do caminho, entre aquilo que pode ser, e aquilo que a média é, que está muito abaixo do que é ideal. Mas é isso, a gente está no meio do caminho, acho que podemos melhorar todas as áreas, mas ao mesmo tempo com relação às demais instituições que eu tive contato até hoje, nós estamos num ponto*

muito melhor, tanto que aqueles que necessitam de algum tipo de adaptação, que eu tive contato e vi, tiveram pelo menos algumas das suas necessidades atendidas.

PLI: *Acessibilidade física, nós temos o elevador, o jardim pode ser que não é a melhor entrada, mas dentro aqui do Instituto eu percebo que tem coisas para melhorar, bastante. Mas foi ofertada bastante coisa para eles, não vi isso em nenhuma outra escola.*

Dessa forma, no que diz respeito à infraestrutura do IFPR, para os professores os alunos com dificuldades de locomoção enfrentariam menos problemas. Para Schmidt *et al.* (2007) os componentes objetivos (bens materiais concretos) são importantes para a manutenção da qualidade de vida de pessoas com deficiência, como no caso da incapacidade de mobilidade, no qual a acessibilidade física e estrutural contribuem para a qualidade de vida destas pessoas. Com relação às outras deficiências estudadas e que também necessitariam de adequações estruturais, como a deficiência visual e auditiva, os professores não fazem citações e, quando o fazem, é para criticar, pois não estão atendendo adequadamente aos alunos, o que poderia ser um indicador de risco.

Situação que foi apontada pela aluna Julia, surda, que sente falta de uma estrutura mais adequada para suas necessidades, como um sinal de intervalo visual, pois atualmente o sinal de intervalo é sonoro.

Julia: *A principal é a intérprete, o uso de legendas. Aqui na cantina, por exemplo, tem uma televisão e ela não tem legenda. E os alunos ouvintes, eles ouvem o sinal bater, mas como eu vou saber que o sinal está tocando?*

Já os demais alunos apresentaram a questão da acessibilidade estrutural ligada à adequação ou organização do espaço físico, como apontadas por Maria, aluna com raquitismo, que apesar de conseguir fazer uso das escadas para se deslocar à sua sala de aula e do prédio contar com elevador, os professores e a equipe pedagógica preferiram transferir sua sala do primeiro andar para o térreo, em decorrência de uma futura cirurgia que a aluna faria e que, durante o tempo da recuperação, não poderia subir escadas.

Maria: *Até agora está tudo bem. A sala era em cima, aí tem eu e mais uma menina que também tem deficiência, daí eles passaram para baixo. Aí ficou melhor.*

Pesquisadora: *Qual seria a sua dificuldade se fosse lá em cima?*

Maria: *É que eu vou fazer cirurgia.*

Pesquisadora: *Aí vai ficar difícil?*

Maria: *Para subir as escadas.*

A questão da adequação do espaço para o aluno Franklyn, cego, que faz uso do piso tátil presente na área externa do IFPR, e consegue de deslocar com tranquilidade, porém encontra certa dificuldade em conseguir diferenciar à disposição de entrada e saída do prédio, pois na área interna dos prédios não há o piso tátil. Mas é uma situação que o aluno não enxerga como risco.

Franklyn: *Olha aqui no campus, tipo, ali fora tem o piso tátil, lá dentro, não. Aqui tipo é bem legal, eu conheço bastante coisa já, a única coisa que eu me confundo é que às vezes, quando eu vou sair ali, eu não sei qual lado é a frente e qual lado é atrás, porque tem porta dos dois lados. Aí a porta que sai para o estacionamento é a da frente.*

Outra aluna que necessitava de adequações estruturais foi a Catarina, aluna com mielomeningocele que, devido ao seu problema na bexiga, precisava constantemente ir ao banheiro. Assim, tratava-se mais de uma questão organizacional, razão pela qual a equipe pedagógica comunicou os professores, alertando-os sobre a necessidade da aluna constantemente ir ao banheiro e dispôs a aluna em uma sala de aula próxima ao banheiro, como também colocou a aluna sentada próxima à saída da sala.

Catarina: *Ah, eu acho bom, porque, tipo, eu sou permitida a sair para ir ao banheiro quando eu precisar e eu sento do lado da porta, sempre me colocam do lado da porta para ficar mais fácil de eu ir ao banheiro e, tipo, a sala do primeiro ano é aqui e tem um banheiro aqui (fica próximo). E também para o Willian, eu vou falar por ele, porque, tipo, eu acho muito bom, ele tem problema na visão, né, e daí tem que, eu não sei como fala, ampliar as letras e tal, isso eu acho bom, tipo, todo mundo respeita e tal, e até zoam quando você chamou eu e ele "aaah, Catarina e Willian" e, tipo, eu acho bem interessante, tipo, a acessibilidade para deficientes, tipo, eu não sei falar disso.*

Pesquisadora: *O que você precisa seria sentar mais próximo da saída?*

Catarina: *Sim, se bem que eu não estou precisando tanto, mas é bom, sempre bom.*

Pesquisadora: *E foi você que pediu para sentar nesse local?*

Catarina: *Tipo, a minha mãe conversou com a pedagoga, e a pedagoga conversou com os professores. O Jefferson (Coordenador de Curso), que ele é... antes era o Reinaldo, daí agora que é o Jefferson, que fez o mapeamento, me colocou na porta. Eu sou míope, então fica meio ruim de enxergar, mas aí vai mais para trás e eu consigo enxergar. Aí eu estou na primeira fileira, sou míope, esqueci meus óculos e fica fácil para eu ir ao banheiro.*

Na visão dos alunos, a infraestrutura atende parcialmente. No caso das deficiências de locomoção, como da aluna Maria, raquitismo, suas necessidades foram contempladas, pois o prédio da instituição possuía elevador, mas ainda assim os professores e equipe pedagógica

preferiram transferir a sala da aluna do primeiro andar para o térreo. Já para o aluno Franklyn, cego, o IFPR disponibiliza o piso tátil na área externa, porém esse recurso não existe nas áreas internas dos prédios, atendendo parcialmente a suas necessidades, mas não consideramos isso como um fator de risco, pois para o aluno isso é indiferente, não o atinge. Para Julia, surda, falta um sinal visual, pois atualmente somente os ouvintes sabem a hora do início e fim das atividades. Já as demais deficiências atendidas no IFPR não exigem em si adequações estruturais, apesar de Cardoso e Sacomori (2014) e Domellof *et al.* (2014) consideraram que o processo de resiliência é influenciado pelo tipo de deficiência, no qual para esses autores a deficiência intelectual e de locomoção exigem maiores recursos de inclusão por serem mais perceptíveis e com isso sofrerem mais atos de exclusão, concordam que a configuração cultural para a inclusão e o tipo de suporte ofertado devem contribuir para o processo de resiliência de todos os tipos de deficiência.

Ainda com relação ao espaço físico, pela análise das fotografias, a biblioteca do IFPR apareceu nos registros de quatro alunos. Desses alunos, três consideraram a foto como representando algo que mais gostam na escola, pois Julia (Foto 1), Catarina (Foto 2) e Franklyn (Foto 3) consideram um espaço em que podem fazer as leituras, estudar e pesquisar, ou seja, um espaço que oferece acessibilidade a eles, pois o Franklyn tem acesso a alguns livros da biblioteca em braile ou então tem a disponibilidade de baixar o exemplar digital do livro.



Foto 1 – Pesquisa de Campo, 2016.

Julia: *Um dos lugares que eu mais gosto de ficar aqui no instituto, faço a leitura dos livros, é um lugar calmo, é um lugar que eu posso estudar melhor.*



Foto 2 – Pesquisa de Campo, 2016

Catarina: *A biblioteca, amo esse lugar porque tem livro, adoro. Tipo eu gosto de ficar lá, eu e minha amiga quando eu chego, ela chega também, a gente fica sentada ali, daí a gente fica lá, eu também pego uns livros para ler, tipo Persey Jackson.*



Foto 3- Pesquisa de Campo, 2016.

Franklyn: *Eu acho muito legal aquela biblioteca, eu acho muito da hora aquela biblioteca, o jeito que ela é, os computadores, vários computadores lá para pesquisa, vários livros, muitos livros mesmo, daí eu resolvi tirar.*

Porém, para o aluno Willian, que não enxerga de um olho e 50% do outro, considerou a foto da biblioteca (Foto 4) como representando algo difícil na sua vida, já que a leitura de livros para ele é algo cansativo. Entretanto, o próprio aluno alega que é um problema mais pessoal, pois ele aponta sua falta de motivação, que não estaria relacionada à estrutura e acessibilidade da biblioteca. Apesar desse apontamento de Willian, podemos redimensionar essa posição dele e questionar a ausência de recursos que facilitaríamos a leitura de Willian.



Foto 4 - Pesquisa de campo, 2016.

Willian: *Essa daqui (Biblioteca). Eu gosto de ler, mas eu tenho preguiça de ler, para mim...eu gosto muito de ler, se eu pegar um livro e ele me interessar, eu gosto de ler. Mas para eu conseguir ler, para mim é meio difícil, eu gosto de ler, mas para mim é complicado.*

Pesquisadora: *Por que é complicado?*

Willian: *Por causa da visão, e também porque eu começo a ler e começa a me cansar por causa da vista, aí para mim fica mais complicado.*

Willian apresentou a foto da aula prática em laboratório (Foto 5) como algo bom na escola, pois, segundo o aluno, é bom aprender fazendo, pela prática. Thiago (Síndrome de

Asperger) e Franklyn também disseram que gostariam de ter tirado fotos das aulas em laboratórios como representando algo bom na escola, mas não tiveram oportunidade.



Foto 5 – Pesquisa de Campo, 2016.

Willian: A que eu mais gostei é do trabalho aqui, a foto do laboratório, isso aí foi um negócio que a gente foi no laboratório de biologia, e a professora tirou a gente da sala para mostrar como que usava o microscópio, foi bem legal, eu gostei dessa aula.

Na percepção dos alunos, a partir das fotografias, a biblioteca e os laboratórios apareceram como espaços que os alunos valorizavam, pelo fato da instituição oferecer esses espaços de forma adequada. Para os alunos, a biblioteca possui um bom acervo e bons equipamentos, e é um espaço com acessibilidade, não havendo restrições para seu uso. Ressaltamos que os alunos entrevistados não fotografaram os espaços que demonstravam explicitamente a inclusão, como o elevador, a rampa, o piso tátil, o banheiro adaptado, mas sim espaços comuns que, por representarem algo bom, consideramos que os fazem sentirem incluídos. É importante levar em consideração o referencial contextualizado da população em estudo (PESSOA, 2011), pois nesse caso, os alunos com deficiência valorizaram situações comuns do espaço escolar que se tornaram importantes, uma vez que nessas situações consideraram-se mais incluídos do que em situações destinadas especificamente a eles e que, por isso, poderiam acabar “diferenciando-os”.

5.1.2 Recursos didáticos: adaptações para o aprendizado

Os professores também falam sobre os recursos didáticos que utilizavam para tornarem suas aulas acessíveis para os alunos PAEE. Para os alunos com deficiência auditiva, eles utilizam os projetores para trabalhar mais com imagens e utilizam vídeos com legendas. Para os alunos com deficiência visual, os recursos didáticos que os professores citam seriam os computadores com leitores de tela, máquina braile, teclado.

PUI: *Se eu procuro um vídeo que não tem legenda, eu não passo. Aí essa semana eu estou... porque eu estou dando outra disciplina para eles, não é de Química, é de Práticas de Laboratório, tem toda a questão de montagem do laboratório, de IPis, né. Aí eu fui pensando, procurei, procurei um vídeo de primeiros socorros na escola e que fosse legendado, não tinha. Daí eu cheguei triste na sala, falei “queria trazer um vídeo para vocês, mas não achei, iria trazer um desenho da Luluzinha, vocês iriam brigar comigo se eu trouxesse”. Daí os alunos: “ah, professora, vamos fazer?”. Então essa semana agora a gente está montando um vídeo de primeiros socorros em LIBRAS com a turma. Então assim, ele (Fabio) está muito feliz, daí ele vai junto nas cenas, ele vai explicando para as meninas como é o gesto, a intérprete ajudando, então assim, vai ficar bem legal. Então, assim, “professora, se não tem, então vamos fazer!” “Então agora vai ter”.*

Pesquisadora: *A máquina que a professora falou que o Franklyn no começo carregava, era uma máquina dele ou o Instituto que correu atrás para oferecer essa máquina para ele?*

PJI: *Olha, boa pergunta, eu não sei te falar, porque a máquina ficava, fica aqui na assistência estudantil, e a gente sempre carregava essa máquina, eu acredito que não seja dele não, porque ele sempre mexia no notebook dele. Eu teria que confirmar, mas eu acredito que não seja dele não, é uma máquina que o Instituto buscou de algum lugar para atender. Já agora foi comprado um teclado supermoderno que ele carrega. Aí esse teclado sim, foi comprado pelo Instituto, onde o Franklyn acopla no computador dele, então ele consegue ler, ele consegue digitar as coisas que ele vai ter que digitar e também ele tem um programa que o computador lê para ele, como se fosse a voz mesmo. Esse teclado é do Instituto mesmo, então material nosso aqui para melhorar o estudo dele, não leva para casa, mas ele usa em todas as aulas acoplado ao notebook dele. O professor de informática fez uma grande...se mobilizou bastante também para entender, porque não era fácil de instalar os programas e tal, aí ele contou para gente, não foi fácil, mas ele conseguiu arrumar.*

Dos recursos didáticos citados pelos professores que foram adquiridos pelo IFPR, estes se referem aos materiais específicos para alunos com deficiência visual. Os outros recursos didáticos que atenderiam a demais alunos com deficiência que necessitam de algum material específico estão disponíveis devido ao trabalho dos professores em desenvolvê-los. Verificamos a ausência de outros materiais que contribuiriam para aprofundar o aprendizado de alunos com deficiência, tais como mapas táteis e materiais em 3D.

PL5: *Então, materiais didáticos, eu também não tenho conhecimento de materiais específicos. A questão visual, por exemplo, eu trabalho com Geografia, eu desconheço a existência de mapas táteis, por exemplo, que seriam interessantes, outras formas de materiais adaptados eu desconheço.*

PL3: *Materiais, ainda nos falta alguns materiais, para que a gente possa atender a todos esses alunos com a mesma...proporcionando a eles a mesma possibilidade de aprendizagem. Então quando a gente pega uma aula de anatomia, que é uma aula que*

utiliza muito a parte visual, porque ela é visual, e a gente tem alguns materiais de laboratório de anatomia, então a gente observa que o que nós não temos nos faz falta, porque a aprendizagem, nesse caso, para um aluno deficiente visual se dá pela palpação. Para o aluno com deficiência intelectual a palpação é extremamente importante para que ele possa compreender tanto nele próprio, como numa peça que é dimensional que é difícil compreender num papel. Porque num papel aquilo é a representação de um desenho, não é a representação de uma realidade. Então a gente observa que ainda nos falta alguma coisa em termos de material.

Para os professores, a maioria dos recursos didáticos disponibilizados pelo IFPR atende a todos os alunos, por exemplo, o projetor. Pela fala dos professores houve aquisição de material específico para atender aos alunos com deficiência visual, pois sem ele os alunos não conseguiriam estudar. Fora isso, os professores sentem falta de materiais que denominamos de Tecnologia Assistiva (TA) que engloba produtos, recursos, metodologias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009).

Já a maioria dos alunos consideram que estão sendo contemplados no que diz respeito aos materiais didáticos que ajudam na sua acessibilidade. Somente dois alunos citaram que o IFPR não estava ofertando os materiais necessários para eles, no caso, os dois alunos surdos, Dhiego e Julia. A aluna solicitou o uso de legendas nos vídeos assistidos em sala de aula, embora poucos professores tenham feito essa adequação, levando-a a ter que dividir sua atenção entre a imagem do vídeo e a interpretação da intérprete de LIBRAS, contradizendo a prática que os professores dizem utilizar como ferramenta didática. Nas fotografias tiradas pela aluna, a foto 6 da televisão da cantina sem o uso de legendas foi considerada como algo difícil em sua vida, pois para ela demonstra a falta de inclusão no contexto escolar. Para o aluno Dhiego, que possui dificuldades em ler o português, faltam materiais acessíveis como vídeos sobre os conteúdos que aprendem, em LIBRAS.



Foto 6 – Pesquisa de Campo, 2016.

Julia: *Essa é a televisão da cantina, e eu nunca vi legenda na televisão, por isso que eu tirei, eu fico sempre sentada lá, mas não tem a legenda para eu fazer a leitura.*

Pesquisadora: *E o que mais você vê que os professores poderiam melhorar para estar te atendendo?*

Julia: *Por exemplo, quando tem uso de vídeos, eles precisam colocar legenda, a maioria não disponibiliza legenda, ficam esperando a intérprete explicar o conteúdo do filme, principalmente os professores de português, quando tem filme, por exemplo, ela fala em cima da hora que esqueceu a legenda.*

Pesquisadora: *E tem algum tipo de material ou atendimento que te ajuda ou te auxilia nos seus estudos?*

Dhiego: *Tenho acesso aos livros somente por português mesmo, e daí eu tento, me esforço para que isso ajude.*

Pesquisadora: *E quando você precisa de alguma ajuda ou de algum material específico como que você faz?*

Dhiego: *Quando eu preciso, não tenho. Seria bom se tivesse algum recurso, algum DVD, alguma explicação por meio de LIBRAS. E o português é meio puxado para entender. O que eu utilizo mesmo é LIBRAS para me comunicar, e as letras para escrever também, mas é puxado e não tem material inclusivo desse tipo.*

Já com relação aos materiais que auxiliariam nos estudos e que os alunos PAEE necessitavam, temos o caso do aluno Zé, que devido à amputação do braço, necessitava de carteira em que a mesa e cadeira são separadas, cujo modelo já era utilizado pelo IFPR, assim a instituição ofereceu ao aluno um material que já possuía, não precisando adquirir ou fazer adequações.

Pesquisadora: *Eu queria então que você me falasse um pouquinho sobre a acessibilidade aqui no campus para você?*

Zé: *É boa, foram bem participativos quando eu cheguei, vieram de encontro, vieram perguntar se eu precisava de alguma coisa. Foram “bem bom” comigo.*

Pesquisadora: *Você precisa assim de algo em específico?*

Zé: *Não, eles já têm o que eu precisava que é uma carteira com cadeira que é mais fácil para mim, por causa de apoiar livro, se fosse aquela carteira de braço universitária não dava, aqui tá certinho.*

Pesquisadora: *É o único tipo de material que você precisaria?*

Zé: *O único material.*

Para o aluno Willian, o IFPR verificou com o aluno e sua família os recursos necessários para sua aprendizagem, que no caso seria a produção de materiais escritos com letras maiores, como lista de exercícios e provas, apesar de alguns professores também se esquecerem de fazer essa adequação. Em função de seu caso, o IFPR adquiriu lupas, lupas digitais e teclado com teclas maiores com o intuito de facilitar a aprendizagem do aluno.

Willian: *Antes de eu entrar, uma semana antes acho que o psicólogo daqui conversou com a minha mãe para perguntar quais eram as dificuldades que eu tinha e do que eu*

precisaria. Aí eu falei para ele que precisava de prova aumentada e a maioria do material que o professor trouxesse teria que ser aumentado. Isso aconteceu, só que tem vezes que o professor esquece, mas isso acontece. Às vezes o professor esquece, mas a maioria dos materiais eles conseguem aumentar. E o Instituto também arrumou lupas, mesmo algumas lupas não servindo para mim. Eles arranjaram lupas, se eu não me engano ele pediu, o psicólogo pediu, mesmo eu não precisando tem a lupa ali e se uma hora eu precisar, tem. Tem a lupa digital que eu ainda não sei mexer, mas pelo jeito é boa e eu vou aprender a mexer. E tem o teclado também, com letra aumentada que é muito bom que eu vou aprender a mexer também, eu nunca peguei para usar.

Algo interessante promovido pelos professores foi incluir os demais alunos no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis. Muitos materiais didáticos que o aluno Franklyn, cego, utiliza foram desenvolvidos pelos seus colegas de classe, em função das necessidades do aluno e contribuíram para sua aprendizagem e para a disseminação de práticas inclusivas.

Franklyn: *Agora eles estão com um projeto, alguns projetos que até hoje foi apresentado... tem um projeto que montaram bem legal, uns alunos montaram um projeto de...é um projeto mais para geografia, que eram duas placas de isopor que eles fizeram, colocaram se não me engano três ou quatro seringas do lado, e apertavam essa seringa, as duas placas se batiam, igual as placas tectônicas, e causavam um terremoto. Aí tem outro que outras pessoas fizeram que daria para mim identificar planalto, planície, depressão, serra, etc, eu ia passando a mão e os sensores iam falando. E um pouquinho antes de eu entrar para cá, eu vi um projeto de um professor e de algumas pessoas, não é só do professor, é uma luva que quando eu estou chegando perto de alguma coisa, algum objeto, ela vibra mais alto, e quando eu estou longe, ele para, eu não sei direito. Eu testei, mas ainda não está pronta.*

Pesquisadora: *Mas são materiais que eles desenvolveram pensando em você para te ajudar na sua aprendizagem?*

Franklyn: *É, porque tinha um trabalho semestre passado, estava fazendo uma unidade de geografia, o professor falou assim para desenvolver uma maquete de acessibilidade.*

Além do desenvolvimento da maquete, o IFPR adquiriu outros materiais didáticos que auxiliavam na aprendizagem do Franklyn, como teclado em braile, impressora em braile, soroban e *softwares* específicos que auxiliam na aprendizagem de pessoas cegas.

Franklyn: *Olha, semestre passado eu estava usando a máquina Perkins, não sei se você conhece?*

Pesquisadora: *Não, como que é essa máquina?*

Franklyn: *É uma máquina de datilografia, de braile. Daí o coordenador do NAPNE falou para mim “para você não ficar levando as folhas para a professora transcrever e trazendo para o professor ver, começa a escrever no computador”. Daí eles conseguiram o teclado braile, a impressora braile. Daí esse semestre eu estou usando*

o computador, eu fiz uma prova semestre passado no computador, deu certo, e esse semestre ainda não fiz prova no computador.

Pesquisadora: *Aí tudo é pelo computador, seja a disciplina de matemática, seja a disciplina... tudo no computador?*

Franklyn: *Isso, e tem o soroban, tem a calculadora que fala.*

Pesquisadora: *Tem os softwares aqui no campus?*

Franklyn: *Nos laboratórios de informática foram instalados o NVDA e o DOSVOX em um computador de cada laboratório de informática, e na hora de escrever a avaliação eu uso o meu computador, eu uso o meu note.*

Na fala dos alunos, foram os alunos com deficiência visual que citaram a aquisição de materiais como *softwares*, impressora braile, lupa eletrônica etc, pelo IFPR. Algo interessante citado pelos alunos se refere à prática desenvolvida pelos professores de envolver os demais alunos no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis para os alunos com deficiência visual, por meio de atividades em sala ou por projetos de pesquisa. Os demais alunos, fora os alunos surdos, consideraram que o IFPR disponibiliza os recursos didáticos de que precisam, congruente com a percepção de Schmidt *et al.* (2007), no qual a satisfação de bens materiais concretos é importante para a manutenção da qualidade de vida de pessoas com deficiência. Porém, para os alunos surdos, não há recursos institucionais que promovem a sua acessibilidade devido à falta de materiais em LIBRAS e vídeos sem legendas. Novamente, a falta de materiais didáticos específicos para os alunos surdos se configura como um fator de risco, pois os alunos se sentem prejudicados por isso.

5.1.3 Recursos Humanos e os atendimentos ofertados

A acessibilidade não se limita apenas à questão estrutural e de materiais didáticos, refere-se também à acessibilidade relativa à aprendizagem, por meio do uso de recursos que permitam a comunicação e deem acesso às informações. Nessa questão, os professores consideraram que os recursos humanos, como a equipe pedagógica (pedagoga, psicólogo), o NAPNE, palestrantes que foram convidados para auxiliá-los no entendimento sobre as deficiências atendidas e o intérprete de LIBRAS contribuem para que os alunos PAEE tenham acesso à aprendizagem e à comunicação.

PAI: *Eu penso assim, nós temos a seção pedagógica, tem o NAPNE. As meninas trabalham muito bem nessa questão, elas fazem atendimento, elas fazem entrevistas com esses alunos, elas conversam com as famílias, elas investigam nas escolas de onde eles vieram, procuram, sempre pedem para as famílias os laudos médicos, laudos de psicopedagogo, para gente ter uma orientação de como trabalhar com eles.*

E nas reuniões que a gente tem e nos conselhos de classe, elas sempre expõem isso, sempre conversam com a gente, “oh, tal aluno tem tal problema, então procurem trabalhar de forma diferente, procurem atender de forma diferente”. Então quanto a isso, o trabalho está sendo feito e é muito bom.

PUI: *Então assim, é bem tranquilo, né, a gente entra em contato com a pedagoga ou a própria intérprete entra em contato com a pedagoga e com a maior rapidez que tiver, o campus consegue solucionar o problema para gente. A gente nunca teve problema de deixar “ah, está precisando de...e eu não vou conseguir dar aula porque está faltando isso”.*

PLI: *Olha a SEPAE (Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis) ela é muito ativa nisso, tanto que eles nos prepararam para receber esses alunos e nessa recepção...como vamos desenvolver, sempre estão falando “vamos desenvolver ações para ajudar o aluno”. A gente tem quase reunião com eles, não é reunião, mas conversa-se quase toda semana, pelo menos com a pedagoga. Então está sempre se conversando como melhorar “oh, professora, o Luan está com uma dificuldade nisso, vamos produzir aqui, vamos montar um material assim, será que montar as atividades desse jeito não ficaria mais fácil?”. Então eles estão sempre ajudando, né, o professor a poder melhorar a condição de trazer esse aluno.*

PJI: *Chamamos pessoas assim, palestrantes, em uma delas eu pude ir, na outra eu não pude. Palestrantes assim da área, né, para dar uma palavra para todo mundo, porque ia ser uma coisa diferente. Então foi tudo o Instituto, tanto a busca por material humano, né, para gente se informar.*

O intérprete de LIBRAS é um recurso imprescindível na comunicação do aluno surdo com a comunidade acadêmica. Já a equipe pedagógica, o NAPNE e os palestrantes ajudam na aprendizagem dos alunos, por serem recursos humanos que visam auxiliar os alunos PAEE diante das dificuldades que surgem, como também um suporte para os professores conseguirem ensinar esses alunos da melhor forma.

Apesar dos professores citarem o auxílio dos recursos humanos (equipe pedagógica) como contribuição para promover a acessibilidade dos alunos PAEE, também consideram que são ações muito pontuais, pois a equipe pedagógica faz orientações sobre como trabalhar com os alunos de acordo com a deficiência atendida no *campus*, ou seja, surgiu uma dificuldade, a equipe pedagógica procura solucionar aquela situação de forma específica. Os professores sentem falta de algo maior, algo que seja institucional, que os capacite a trabalhar principalmente com as deficiências que fogem da questão de acessibilidade física.

PAI: *A acessibilidade também quanto o deslocamento desses alunos com problemas físicos, também tem o elevador, e tudo que a gente pode fazer para auxiliar eles, a gente faz, como mudar de sala, questão de carteiras, e assim, a dificuldade que a gente, que eu encontro, mais por mim, é saber como trabalhar, por exemplo, com o Thiago (Síndrome de Asperger), como trabalhar com ele? Que tipo de atividade? Será*

que o que eu estou, as atividades que eu estou propondo a ele está atingindo? Será que eu estou conseguindo fazer? Será que aquilo é pouco para ele? Será que é demais? Então é difícil dosar isso, eu me sinto despreparada para trabalhar com alunos assim. Porque quando a deficiência é física é mais fácil, a deficiência física é mais estrutural, agora quando o problema é cognitivo, ou se fosse um problema tipo de visão, também audição, eu teria que me preparar, estudar, teria que pesquisar, porque hoje se eu tivesse um aluno deficiente visual, hoje eu não saberia como trabalhar com ele.

PL5: *Eu acho que seria interessante que profissionais relacionados ao tema, enfim, que eles pudessem propor, oferecer um tipo de formação a mais para não ficar essa coisa pontual para resolver um problema. Ah, você tem um problema que o aluno não consegue enxergar o conteúdo, não consegue ler, então você vai perguntar. Não é aquela coisa, não tem uma preparação. Você tem um problema e esse problema é remediado. Acho que poderia ser feitas ações mais amplas no sentido de preparar o professor, de oferecer possibilidades de trabalho, até resolver alguns problemas. Eu acho que isso poderia ser melhor desenvolvido no Instituto.*

PL2: *Então essa adaptação e essa forma de trilhar com o aluno que tem essas deficiências, que eu como professora percebo que a gente precisaria de uma...de mais auxílio mesmo do Instituto, de pessoas que já tenham essa experiência, já tenham essa vivência de como trilhar, de como fazer. Eu acho que o Instituto, por ser uma instituição nova, também perde. Está começando passos agora, mas a educação inclusiva assim é uma coisa que exige bastante do professor, assim, as atividades que a gente faz fora da sala de aula é diferente dos outros alunos, o tempo que a gente depende para organizar coisas específicas para esse aluno. Então, assim, eu acho que o Instituto precisaria de mais aporte, de mais auxílio para os professores que trabalham com esse tipo de...às vezes até dentro da sala de aula, uma pessoa que tenha experiência com esse tipo de...isso aí a gente sente bastante falta assim.*

Já para os alunos, como João, os professores seriam os recursos humanos que ele aprecia muito, pela qualificação e forma de ensinar os alunos com dificuldades.

João: *Questão de acessibilidade física muito boa, não tem do que reclamar. Em questão de materiais didáticos também muito boa, e em recursos humanos, em todos os quesitos, mas principalmente em recursos humanos eu vejo que é “muuuuito” bem cuidado. Digamos assim, a questão dos professores e tal em cuidar e ajudar os alunos com dificuldades é excepcional, que nenhuma outra faculdade que eu já tenha visto ou estudei, eu vi algo parecido.*

Para os alunos com deficiência visual, como no caso do Franklyn, a fim de fazer uso dos equipamentos e materiais adquiridos pelo IFPR que poderiam auxiliar na sua aprendizagem, os professores se organizaram e fizeram um curso sobre esses materiais para conseguirem trabalhar com o aluno. No caso dos alunos surdos, Fabio foi o único que relatou que o IFPR ofereceu curso de LIBRAS aos alunos e professores como uma forma de tornar mais acessível a sua comunicação com os demais.

Franklyn: *Esses aplicativos, esses softwares, eu já conhecia bem antes de eu vir para cá, eu já usava nos computadores, daí eu falei para o professor, para o professor Éber que é o coordenador de curso, se eu não me engano. Eu falei para ele e ele falou assim “você usa, dá pra gente tentar instalar”. Daí um dia veio um professor ali da UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), veio, deu a palestra aqui. Não uma palestra, um curso para os professores de informática, ensinando a mexer nos aplicativos, e ele instalou em um computador em cada laboratório.*

Fabio: *Às vezes os conteúdos que são bastante complexos, às vezes a comunicação com outras pessoas também impede um pouco, não tem essa comunicação total.*

Pesquisadora: *Como que você acha que o Instituto poderia ajudar você a resolver essas situações de dificuldade na comunicação com as outras pessoas, ou algum outro problema que você possa vir a ter aqui no campus?*

Fabio: *É estar fazendo outros cursos, também ajudar a intérprete na interpretação, desenvolvendo na área.*

Pesquisadora: *O campus, ele já ofertou algum curso de LIBRAS para os seus colegas?*

Fabio: *Várias oficinas de LIBRAS já tiveram, projetos, palestras, grupos, sempre tem.*

Já para o aluno Allan, surdo, a falta de intérprete de LIBRAS representa a falta de acessibilidade. No caso, o *campus* em que o Allan estudava possuía um intérprete de LIBRAS, porém havia outro aluno surdo e o único intérprete não conseguia atender aos dois alunos surdos do *campus*.

Allan: *A acessibilidade do vestibular é boa, porque tem surdos que participam do vestibular, mas dentro do IFPR não é bom. Porque eu tenho um problema aqui no IFPR, que eu não tenho intérprete. Precisava valorizar mais a acessibilidade, contratando intérpretes, eu estou quase dois meses esperando intérprete e até agora nada. Para mim a acessibilidade não é muito boa aqui no Instituto, principalmente por causa do intérprete.*

A aluna Julia, surda, também coloca que sente a falta de mais intérpretes. E tanto a Julia como o Allan reclamam que alguns professores não possuem uma metodologia adequada para lhes ensinar.

Julia: *Para mim, não tem. Falta mais intérpretes, falta professores que saibam como atender, me atender no caso, porque a maioria dos professores transfere a responsabilidade para os alunos. O professor não tenta oferecer para mim um atendimento, nem tenta uma comunicação comigo.*

Pesquisadora: *Você acha que, para essa acessibilidade, os professores também teriam que aprender LIBRAS?*

Julia: *Alguns sim, principalmente a professora de português.*

Pesquisadora: *E como você acha que o IFPR poderia te ajudar a resolver essa situação com essa professora que você tem dificuldade?*

Allan: Boa pergunta. Eu acho que a professora poderia adotar o método de escrever e enviar para mim, eu acho que facilitaria, enquanto não tiver intérprete.

Pesquisadora: Mas essa dificuldade que você tem é de entender o que ela explica ou dificuldade de relacionamento?

Allan: Comunicação. Porque tem professor que não sabe ainda como explicar para o surdo, como explicar para mim.

Com relação aos recursos humanos, a visão de professores e alunos difere. Os professores citam como recursos humanos a equipe pedagógica e o intérprete de LIBRAS, que consideram como um recurso pontual que os auxilia, como também aos alunos, da melhor forma possível. Os próprios professores consideram-se como recursos humanos que não estão preparados para atender esses alunos por não existir por parte da instituição uma capacitação, principalmente com relação às deficiências não físicas.

Já os alunos, fora os alunos surdos, consideram que os professores são ótimos meio de acessibilidade, pois ensinam bem e se mostram preocupados com o aprendizado dos alunos, tanto que na visão dos mesmos, os docentes procuram se capacitar no manuseio das novas TAs, procuram meios de aprender a utilizar os recursos didáticos que auxiliam na aprendizagem dos alunos. Fabio, surdo, também falou do curso de LIBRAS ofertado aos professores como uma forma de capacitá-los. Porém, para os demais alunos surdos, os professores não sabem como ensiná-los, como também faltam mais intérpretes de LIBRAS.

Poderíamos entender a falta de capacitação institucional aos professores como um indicador de risco, pois os professores estariam despreparados para atender com qualidade aos alunos, porém não se configura como um fator de risco para os alunos, pois eles não sentem esse despreparo dos professores e consideram que estão muito bem assistidos (não por iniciativa institucional, mas pela vontade dos professores). Segundo Jones (2011) a atuação dos professores que buscam tornar a sala de aula um ambiente de proteção, ajudando os alunos com suas dificuldades e contribuindo para o sucesso escolar desenvolve o processo de resiliência educacional que se refere a atitudes positivas com relação às realizações acadêmicas. Apenas os alunos surdos novamente avaliam a questão de os professores não respeitarem suas diferenças, sendo que neste caso, o despreparo dos professores é sentido pelos alunos surdos como um fator de risco.

Além dos professores, os atendimentos existentes no IFPR também são considerados pelos alunos PAEE como meios que ajudam na sua aprendizagem, dentre os citados pelos alunos verificamos que existem atendimentos que não são exclusivos a eles, que podem ser usufruídos por todos os alunos do IFPR. Como exemplo, citamos o caso da Catarina que possui mielomeningocele, cujos sintomas estão ligados a problemas na coluna, bexiga

neurogênica, ausência de sacro e dores intestinais. Devido ao problema de saúde, a aluna teve que se ausentar presencialmente da escola, necessitando de atividades domiciliares, situação que foi ofertada a ela e que podem ser requisitadas por qualquer aluno. Outro tipo de atendimento que está ajudando a aluna a acompanhar as atividades após sua licença são as monitorias e os atendimentos dos professores no contraturno.

Catarina: *Eu fiz atividade domiciliar, minha mãe vinha buscar as atividades das matérias que tinham, daí eu fazia em casa. Estou até agora com atividade de filosofia para fazer que eu não estou conseguindo, que, tipo, eu fiquei um ano passado inteiro afastada, eu parei de estudar por causa da saúde e porque eu não gostava da escola, tipo, não tinha... eu não tinha acessibilidade lá, tipo no banheiro eu só podia ir no intervalo. No começo eu não falava, se eu pedisse para o professor, ele demorava para deixar e, tipo, o banheiro não tinha privacidade tinha uns que a porta não fechava e tinha uns que não tinham porta, daí bem ruim. Eu só fui 3 dias lá, daí eu saí, mas, tipo, eles também nem ligaram em casa para saber como eu estava, se eu estava viva, nem dos livros que eu tinha pego lá. Até o outro colégio que eu já tinha tirado minha matrícula de lá para ir para o outro que eu parei, eles ligaram para perguntar se eu estava bem, se eu estava estudando e tal. Daí esse ano estava sendo bem confortável para mim porque eu fiquei um ano inteiro sem praticar, daí dificulta na hora da aprendizagem, então eu estou vindo no contraturno, monitoria e estou fazendo...*

Pesquisadora: *Mas você conseguiu acompanhar mesmo...*

Catarina: *Estou conseguindo, um pouco, só não ir faltando, estou tentando não faltar.*

Os alunos João, (Síndrome de Asperger) e Fábio (surdo) também relataram que o atendimento ofertado pelos professores em outros horários, além da sala de aula, estaria os auxiliando nas suas aprendizagens. Vale ressaltarmos que faz parte da normativa do IFPR o professor reservar 4 horas da sua carga horária para dar atendimento em outros horários aos alunos, momento em que o professor pode retomar o conteúdo trabalhado em sala de aula ou tirar as dúvidas dos alunos.

João: *Materiais que me ajudam? Livros, livros didáticos que são muito caros, para se comprar eles pela internet são bem complicados. E principalmente os atendimentos, os professores estão disponíveis fora do horário de aula para tirar algumas dúvidas, alguma coisa, esse é o principal que me ajudou até agora.*

Fábio: *Aqui tem Datashow, tem também apoio, os professores dão em horário diferenciado apoio também, eles ajudam nessa parte.*

No caso do aluno Thiago (Síndrome de Asperger), ele menciona que devido à sua dificuldade em interagir e sua timidez, não consegue questionar os professores com relação às dúvidas sobre o conteúdo. E, apesar de o aluno considerar os atendimentos ofertados pelos

professores no contraturno como uma forma de dirimir as dúvidas, pois é um momento no qual o professor pode ter um contato mais próximo com os alunos, ainda assim o Thiago não se sentia confortável e, até o momento, o IFPR não tinha feito nenhuma ação que pudesse ajudá-lo em relação a essa dificuldade. Mas não consideramos como um fator de risco, pois apesar do aluno não se sentir confortável, partia dele a iniciativa de procurar o atendimento, os professores não o obrigavam a participar.

Pesquisadora: *Mas você precisa de algo específico?*

Thiago: *Eu tenho a Síndrome do Asperger, que dificulta o meu contato social, por causa disso eu não venho muito nos atendimentos. Eu fico com vergonha, falar com o professor, essas coisas.*

Pesquisadora: *E como você acha que o Instituto poderia estar te ajudando nessas situações?*

Thiago: *Ah, eu não sei como.*

Pesquisadora: *O Instituto já faz alguma ação relacionada a isso?*

Thiago: *Não.*

Pesquisadora: *E aí quando você precisa vir no atendimento, você já veio em algum atendimento?*

Thiago: *Já, mas poucas vezes.*

Pesquisadora: *Mas o professor te convidou ou você sentiu necessidade e veio?*

Thiago: *Senti a necessidade de vir.*

Pesquisadora: *E foi tranquilo no atendimento com o professor ou você ficou assustado, com medo?*

Thiago: *Eu fiquei assim com vergonha, com o pé atrás, essas coisas.*

Para os alunos Luan (SD), Zé (deficiência física - amputação do braço) e Dhiego (surdo), os professores e equipe pedagógica oferecem um atendimento específico para as suas dificuldades. No caso do Luan, que teve muitas dificuldades de conteúdo no primeiro semestre do curso, a equipe pedagógica propôs um “reforço” para o aluno no contraturno, no qual ele faz atividades do curso acompanhado da pedagoga.

¹³**Pesquisadora:** *E você gosta de ficar à tarde aqui com a pedagoga?*

Luan: *Agora nesse segundo semestre aí, eu já estou chegando muito antes do que aquela hora com a outra pedagoga, se muda a regra meio-dia ou meio-dia e meio.*

Pesquisadora: *Você está chegando até antes?*

Luan: *É.*

Pesquisadora: *Você entende que isso é para o seu bem? Que esses atendimentos que a pedagoga está fazendo com você é para o seu bem?*

Luan: *Eu tento fazer as coisas que ela fala, mas eu tenho muita coisa. Eu com ela é completamente diferente.*

Pesquisadora: *O que é diferente?*

¹³ Todas as transcrições da entrevista com o aluno Luan estão no formato original e devido ao aluno apresentar dificuldades para se expressar não há coerência em algumas passagens.

Luan: *Ela tem que se impor mais nas conversas comigo, eu sei que ela é muito profissional, mas ela tem que ter uma boa segurada, tipo como ela fala também. Ela exige mais.*

Para Zé também foram necessárias adaptações nas aulas práticas em laboratório, uma vez que o material que utilizariam no laboratório deveria ser preparado para o aluno por meio da ajuda dos professores e dos colegas de sala.

Zé: *Eu peço para o professor na sala se eu precisar de alguma coisa. No laboratório é difícil algumas coisas, mas me adapto com os professores mesmo. Um aluno pode me ajudar, sempre ajudando um ao outro, eles me ajudam.*

Pesquisadora: *O que, por exemplo, você já precisou e o que eles fizeram? Me dá um exemplo.*

Zé: *A parte microscópica, a professora vai e pinça, ela deixa a lâmina pronta, ela facilita para mim um pouco, só que eu tenho que me dedicar mais, tem que dar mais exatos as ações também.*

No caso específico do aluno Dhiego, que é surdo e tem dificuldades com a língua portuguesa, o professor de português atende somente a ele em um dia da semana no contraturno.

Dhiego: *Então, nas quartas-feiras....então o professor Daniel temos um combinado que nas quartas-feiras de manhã ele me ajuda, especificamente para mim junto com o intérprete. Aí ele me ajuda a melhorar meu vocabulário, meus textos, colocar as palavras na ordem certa, mas é mais na quarta-feira mesmo. Na quinta-feira de tarde é aula, o professor dá mais atenção aos ouvintes. Aí, ensina a turma inteira na quinta-feira à tarde. Na quarta-feira, cedo no atendimento, que ele dá atenção para mim específica. E eu gosto mais da quarta-feira mesmo.*

Pelas fotografias, o aluno Franklyn fotografou o seu aprendizado com o soroban que, no caso, tratava-se de um curso ofertado pelo professor de matemática do IFPR aos alunos do IFPR e à comunidade externa sobre o uso do soroban no aprendizado de matemática. Para o aluno, o registro (foto 7) representa a foto que mais gostou, pois antes do curso, como ele não sabia trabalhar com o instrumento, não gostava de utilizá-lo. Atualmente, após o curso e com a prática, está gostando. Este fato demonstra a importância dos professores não somente disponibilizarem os materiais que podem ajudar os alunos diante de suas dificuldades, mas também, e principalmente, de ensinar o uso e o manuseio desses materiais.



Foto 7 – Pesquisa de campo, 2016.

***Franklyn:** Antes eu não gostava de soroban, eu achava muito ruim fazer conta em soroban, mas agora que eu estou com mais prática eu comecei a gostar. Daí eu gostei de tirar essa foto, achei legal.*

Apesar do curso de LIBRAS ofertado pelo IFPR, as demais ações relacionadas à capacitação para atender os alunos PAEE parte da iniciativa dos professores. Para eles, não há um trabalho de incentivo à capacitação para ações inclusivas por parte do IFPR. Conseguimos dimensionar isso na fala dos alunos, quando citam sobre os atendimentos específicos às suas necessidades, como no caso de adaptações nas aulas práticas em laboratórios, o ensino do soroban, reforço da língua portuguesa. São ações que não foram desencadeadas pela Reitoria ou por suas diretorias, surgiram em decorrência da necessidade que os professores e alunos sentiram e, dessa forma, entre eles buscaram maneiras de solucionar a questão.

Além desses atendimentos, o IFPR disponibiliza diversos tipos de auxílios financeiros aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica, como o PBIS – Programa de Bolsa de Inclusão Social, PACE – Programa de Auxílio Complementar ao Estudante e a Bolsa Atleta. O IFPR também oferece bolsas de pesquisas aos alunos que, nesse caso, são selecionados pelos coordenadores da pesquisa em decorrência do perfil e desempenho acadêmico do aluno. Tais auxílios financeiros contribuem para o transporte e alimentação dos alunos, principalmente nos casos em que estes permanecem na instituição em mais de um período, como para os atendimentos dos professores no contraturno, ou seja, um auxílio da instituição para que os alunos possam ter acesso aos outros recursos ofertados pela própria instituição.

O aluno Thiago, foi contemplado no ano de 2015 com um auxílio financeiro por meio da “Bolsa Atleta”, que consiste na participação do aluno em atividades esportivas, representando a instituição. O aluno não gostava muito de esportes e fazia as atividades somente por causa da ajuda financeira. Porém, no ano de 2016, quando realizamos a entrevista, o aluno não havia sido contemplado com nenhum tipo de auxílio financeiro e dentre as fotografias que tirou, escolheu como uma foto de que menos gostou a foto de uma

cozinha (foto 8). Na entrevista sobre as fotos, ele explicou que na verdade a foto representava algo de que não gostava, pois não tinha dinheiro no momento para comprar uma refeição, uma vez que no ano da entrevista o aluno não havia sido contemplado com nenhum tipo de bolsa ou auxílio. Podemos entender que o auxílio financeiro por parte da instituição contribui para o bem-estar dos alunos, que no caso do aluno Thiago consistia na sua alimentação durante o período escolar.

Pesquisadora: *Você foi PBIS ano passado?*

Thiago: *Auxílio-alimentação e bolsa-atleta.*

Pesquisadora: *Ah, legal, que atividades você fazia?*

Thiago: *Handebol.*

Pesquisadora: *E como que lidava assim?*

Thiago: *Ah, eu fazia, mas fazia mais pelo auxílio financeiro, porque eu não gosto de esportes.*

Pesquisadora: *Como que o valor da bolsa te ajudava?*

Thiago: *Ela ajudava com 300,00. E ajudava a pagar as contas assim, mercado.*

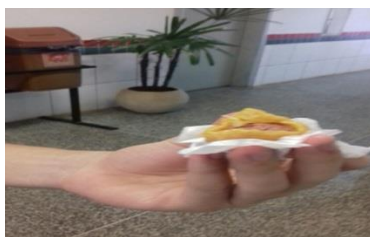


Foto 8 – Pesquisa de Campo, 2016.

Pesquisadora: *E uma que você menos gostou dessas fotos que você tirou?*

Thiago: *Essa (Foto da coxinha). Porque eu estava com fome e eu não tinha o dinheiro do lanche.*

Os alunos Julia, Fabio, Dhiego também possuíam bolsa de pesquisa e os valores recebidos os ajudam nas suas despesas para estudar.

Pesquisadora: *De que forma a bolsa te ajuda?*

Julia: *Dinheiro ajuda a eu pagar algumas despesas em casa como a internet, van para vir para escola, também minha alimentação aqui à tarde quando eu tenho que ficar.*

Pesquisadora: *Você é bolsista, Fabio?*

Fabio: *Agora vou começar, vou ser bolsista.*

Pesquisadora: *Projeto de iniciação científica ou de inclusão social?*

Fabio: *São dois projeto, um é o “Biolibras”, e agora vou começar em um novo projeto, que é sobre reciclagem.*

Pesquisadora: *Como que o valor que você vai receber dessa bolsa vai te ajudar?*

Fabio: *Pagar as contas, comprar alguma coisa.*

Pesquisadora: *Que tipo de bolsa você recebe?*

Dhiego: *Uma é o PBIS, e o outro é o PACE, auxílio-alimentação.*

Pesquisadora: *E com o que o dinheiro da bolsa está te ajudando ou vai te ajudar?*

Dhiego: *Eu estou esperando receber o primeiro pagamento, não recebi ainda por causa de um problema na conta, mas vai sair. Vou pagar principalmente as despesas aqui do IFPR quando receber a bolsa, quanto ao transporte quanto à alimentação.*

Os alunos citam outros atendimentos e auxílios que são institucionais e que se configuram como fatores de proteção, como auxílio financeiro, as atividades domiciliares e os atendimentos dos professores no contraturno, que apesar de serem serviços destinados a todos os alunos, consideramos que contribuem para a inclusão, uma vez que beneficiam o bem-estar do aluno, principalmente a ajuda financeira, como demonstrou a foto da coxinha, pois os auxílios financeiros são importantes para os alunos em vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que no IFPR não há merenda.

Ainda sobre os recursos humanos e atendimentos disponibilizados aos alunos PAEE, consideramos relevante discutir a importância do AEE no âmbito institucional. Os professores fazem menção ao NAPNE como um espaço que os ajuda a trabalhar com os alunos PAEE, mas não fazem menção ao AEE ou a sala de recursos. Já os alunos não mencionam, nessa categoria o NAPNE, nem o AEE, devido à sua inexistência. Devemos nos lembrar de que o AEE deveria ser o espaço no qual os alunos PAEE encontrariam os recursos de acessibilidade.

O NAPNE teria a função de promover, assessorar e divulgar ações inclusivas, mas não caberia a ele a função do AEE, tanto que na composição do NAPNE não é obrigatória a existência do profissional especializado em Educação Especial, como se refere Art.12. da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.03).

Cabe ao AEE, de acordo com Turchiello *et al.* (2012) e pelas normativas legais, oferecer ao aluno surdo o ensino da LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa, o ensino em LIBRAS e materiais com base em imagem. Para os alunos cegos, é necessário oferecer o ensino do Braille, TA acessíveis, ensino do soroban, ensinar a mobilidade no contexto escolar, transcrição dos materiais para o braile. Ao aluno com baixa visão, proporcionar o uso e o ensino de recursos ópticos e não ópticos, materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, ampliação de fontes, destacando-se aqui os principais recursos necessários para algumas deficiências atendidas no AEE.

Percebemos, pela fala dos professores e alunos, que muitas ações de inclusão que caberiam ao AEE são realizadas no IFPR. Não de forma institucional, mas por iniciativa dos professores. Segundo pesquisa de Libório (2011) que analisou processos de resiliência em adolescentes em situação de risco, a autora verificou que o auxílio de pessoas da comunidade era mais presente que os programas do governo no que se refere aos recursos materiais. Entendemos que, na presente pesquisa, os serviços e recursos ofertados pelos professores são mais presentes e mais válidos aos alunos PAEE do que as ações institucionais em si, que deveriam ser desenvolvidas no AEE, se tal espaço existisse no IFPR.

Isso nos leva a concordar com Santos (2011), quando diz que a preocupação da instituição em procurar promover a inclusão deve ser igual perante todas as metas e ações que garantam a acessibilidade em todas as dimensões, para que o aluno com deficiência se desenvolva plenamente, o que não condiz com a prática do IFPR, que, segundo visão dos professores, possui uma preocupação maior com relação à estrutura física e aos materiais acessíveis, do que com a capacitação dos seus professores. A instituição está apenas reproduzindo, em suas normas, uma determinação legal (SANTOS, 2011).

Para Mantoan *et al.* (2011) e Omote (2016) somente a oferta de estruturas físicas e equipamentos acessíveis não promovem a inclusão, é preciso uma mudança de pensamento e postura da comunidade escolar, que não diz respeito apenas em entender as características e necessidades dos alunos PAEE ou de como utilizar tais recursos, mas uma nova visão e prática de ensino e aprendizagem baseada em ações que respeitem as diferenças. Falta ainda por parte do IFPR fazer um trabalho para consolidar o NAPNE e, principalmente, o AEE, para que estes possam dar o suporte e capacitação necessária aos professores e à equipe pedagógica. Porém, apesar da falta do AEE se configurar como um indicador de risco, os alunos não consideram isso como um fator de risco, pois muito do que deveria ser feito pelo AEE está sendo realizado pelos professores.

Dessa forma, pela concepção de práticas inclusivas adotadas neste trabalho, consideramos que os recursos e ações citados pelos professores e alunos que poderiam se enquadrar nessa categoria contribuem para o processo de resiliência, pois incluem os alunos PAEE (fora os alunos surdos), seja por meio de recursos institucionais ou por ações docentes. Somente para os alunos surdos notamos o não desenvolvimento pleno dessa categoria, visto que os recursos e ações desenvolvidos no IFPR não oferece acessibilidade a eles, e a falta de recursos e de ações específicas é entendida por eles como algo que os exclui e, por isso, um fator de risco.

5.2 Justiça Social

Para Ungar *et al.* (2008) essa tensão busca desenvolver no sujeito a resistência a preconceitos e a processos opressivos vivenciados em diferentes espaços, neste caso, o escolar. Essa tensão poderia se desenvolver por meio de ações da instituição que buscassem estimular o senso de justiça no aluno, ou seja, ações que façam com que os alunos PAEE se conscientizem e enfrentem os processos opressores, dificuldades ou problemas vivenciados na escola, podendo ser decorrentes ou não de sua limitação.

Nessa tensão, apresentamos situações que os professores consideravam como difíceis para os alunos PAEE e buscamos verificar quais ações do IFPR contribuem para que esses alunos consigam lidar com as dificuldades ou problemas que os professores consideram existentes no espaço escolar. Também procuramos analisar as ações do IFPR que contribuem para que os alunos PAEE se conscientizem sobre as situações de injustiças, como preconceito e discriminação que presenciam ou vivenciam e o aporte da instituição para que consigam enfrentar essas situações.

5.2.1 Ações que conscientizem sobre atos opressores

De forma geral, os professores não consideram que os alunos PAEE atendidos no IFPR vivenciem explicitamente situações difíceis, como de discriminação e preconceito no espaço escolar. Os professores observam que os alunos surdos e os alunos com Síndrome de Asperger permanecem mais isolados. Os alunos surdos não conseguem interagir a todo o momento com os colegas devido à dificuldade na comunicação e os alunos com Síndrome de Asperger devido à dificuldade de interação e de relacionamento ocasionada pela própria síndrome.

***PTBI:** Na verdade os dois (Dhiego e João), por enquanto ainda não. Eu acredito que é possível que já tenha acontecido, tanto por parte de funcionários, servidores, quanto por parte da comunidade discente, mas eu particularmente não vi, talvez porque meu contato com o Dhiego, por exemplo, ainda é muito recente. Então, por exemplo, eu tinha muito receio que houvesse algum tipo de discriminação em relação a ele por já ter visto isso no passado, como por exemplo, nessa experiência anterior que eu tive em uma escola pública, quando eu mesmo era estudante. Então, por volta da minha oitava série, eu estudei numa sala com três pessoas surdas, e eu lembro como os alunos como um todo eram bastante amigáveis em alguns momentos, mas acabavam fazendo aquela amizade um pouco cruel em alguns momentos, fazer algum tipo de piada inapropriada, por alguma coisa desse tipo. Então eu lembro que eles eram um*

pouco isolados, eu lembro de acontecerem algumas piadas que hoje em dia eu já veria com muito mais criticidade do que naquele momento, e assim por diante. Então com o Dhiego em específico, tinha um receio maior de que isso fosse acontecer. Até agora eu não vi acontecer, pode ser que tenha acontecido, mas pelo menos não na minha frente. Com o João a mesma coisa, não vi nenhum tipo explícito de discriminação relacionado diretamente, indubitavelmente à condição dele. Eu percebi aqui ou ali alguma dificuldade de relacionamento, aqui ou ali algumas antipatias que podem ou não estar relacionada à condição dele, mas eu tive dificuldade de identificar se era ou não era. Por outro lado eu vi muitas amizades, então ele está mais ou menos inteirado. Enfim, nesse caso os dois, eu não duvido que tenha acontecido, até porque eu já vi outros tipos de discriminação ligados a outras condições, discriminação de gênero, discriminação racial, e aqui, mas essas em específico, eu não identifiquei por enquanto.

PTB2: *Eu acho que sim, como toda escola, né, a gente faz essas políticas de inclusão na medida em que dá, mas eu acho que o adolescente, principalmente no caso do adolescente, eu vejo que ele ainda é... Tem, por exemplo, alguns colegas que estão com ele às vezes, mas às vezes não, eu já vi ele várias vezes sozinho sabe.*

Pesquisadora: *Ele quem, o Dhiego ou o João?*

PTB2: *O Dhiego. No intervalo assim, sozinho na biblioteca, às vezes no computador sozinho, mas não sempre. Algumas várias vezes, eu vi ele sozinho, mas em algumas vezes eu já vi ele com colegas, trabalho em grupo, ele sempre está em algum grupo. Sabe, assim, tem essa questão, na sala de aula é mais fácil, mas fora, nos intervalos, aí vejo ele mais sozinho. Eu não sei, eu penso que essa fase é bem complicada. Porque tem que ter uma motivação muito grande para você trazer esse aluno para o teu grupo, você vai ter que auxiliá-lo de diversas formas. Não que ele sofra preconceito, assim bullying, literalmente falando, mas eu acho que o isolamento. Ninguém vai te provocar, mas não vou também fazer um esforço para te trazer para o meu grupo, entende?*

Nessa questão do problema de isolamento para os alunos surdos, com o intuito de melhorar a comunicação deles com os professores e com os outros alunos, o IFPR oferece curso de LIBRAS para os professores por meio de minicursos em eventos institucionais, como a Semana Pedagógica, como também por meio de curso de extensão para os professores, alunos e para a comunidade externa.

Pesquisadora: *E esse curso de LIBRAS que o professor falou, foi aberto ao público em geral, ou foi só para os professores ou foi só para os alunos?*

PTB1: *Até onde eu sei foi aberto ao público em geral. Aí eu não tenho certeza absoluta com relação a que público realmente frequentou. Mas até onde eu sei foi aberto como curso de extensão, aberta a comunidade externa e interna, e os professores foram estimulados e funcionários foram estimulados a fazer. Quantos efetivamente fizeram, eu não sei dizer.*

PUI: *Por exemplo, quando começou tinha um mês mais ou menos de aula, então já teve um momento inicial de introdução a LIBRAS, né. Então, por exemplo, na semana pedagógica tem formação para os professores, sempre tem, então tem vários*

encontros, por exemplo, tem 5 a 6 encontros durante o ano, aonde ela (intérprete) vai trabalhando.

Para os alunos com Síndrome de Asperger, as ações citadas pelos professores para ajudá-los foram conversas entre os professores e equipe pedagógica com esses alunos, orientando sobre seu comportamento, buscando uma aproximação entre tais alunos e seus colegas, e oferecendo maior atenção às suas necessidades.

PTB2: *Eu acho que a ação da pedagoga de estar sempre conversando, dela estar sempre perguntando “Como é que está? Está bem? Como é que é, está gostando dos professores? E as aulas? E está legal? E os colegas?”. Então, eu acho que essa constante pergunta, constante presença dela ali também faz com que ele também se sinta apoiado e que entendem o problema dele. Então hoje ele fala abertamente do problema dele, se você pedir para ele explicar, ele vai falar para você “ah, eu tenho isso, tenho isso, sinto isso”. Sabe...coisas que eu acho que até então ninguém nunca tinham perguntado “fala como você está se sentindo”. Eu acho que isso ajuda bastante.*

PAI: *As meninas sempre conversam, né, chamam para conversar com ele, e os professores, a gente também. Eu, pelo menos, tento me aproximar, conversando com ele sobre coisas que ele gosta, tentando me aproximar dele dessa forma, para sentir um pouco de confiança, aí tem o teatro que a gente fez, ele também participou, então assim, a gente vai buscando da forma que a gente...*

Outro problema citado pelos professores que acaba ocasionando dificuldades aos alunos PAEE refere-se à aprendizagem dos conteúdos. Muitos desses alunos apresentam dificuldade com os conteúdos devido a situações que fazem com que se ausentem com frequência da escola por motivos de saúde ou dificuldades relacionadas às questões cognitivas.

Para ajudar os alunos que apresentam alguma dificuldade com os conteúdos, existe no IFPR um momento em que o professor atende ao aluno para que ele possa esclarecer suas dúvidas. O professor deve dedicar quatro horas da sua carga horária para atender ao aluno no contraturno. Há também a monitoria e o acompanhamento pedagógico, que são ações que buscam ajudar os alunos que sentem dificuldade com o conteúdo, porém são ações destinadas a todos os alunos.

Pesquisadora: *O professor vê esses alunos com deficiência passando por algum tipo de dificuldade aqui no campus, seja dificuldade, questão de discriminação, de preconceito?*

PL4: *Não, sobre isso não. Em relação daquilo que eu vivencio, não vi. A dificuldade maior que eu vejo é porque pelo problema da deficiência em alguns casos, em alguns*

momentos, eles têm que faltar. Aí é uma dificuldade maior porque a gente oferece o acompanhamento fora da sala de aula, procura dar acesso a eles aos conteúdos concernentes, mas não é o mesmo processo. Então os resultados das avaliações são abaixo daquilo que eles poderiam ter por essa dificuldade. Então a Catarina (mielomeningocele), se eu não me engano é o nome da menina que andou faltando quase um bimestre todo, então ela já tem um comprometimento dos conteúdos anteriores, fez o trabalho, um trabalho do conteúdo anterior, mas não é a mesma coisa de vivenciar e presenciar ou algo parecido. Então normalmente os resultados das avaliações são abaixo da média.

PL2: *Aqui também o pessoal da pedagogia procura sempre estar auxiliando, ele (Luan) tem várias aulas, ele tem alguns horários que ele faz à tarde para rever conteúdos, e a gente, entre os professores. A gente tem monitoria também, que são alunos que auxiliam. Eu sempre falo para o Luan “olha, tem os horários de atendimento do aluno”, que a gente faz os horários no outro período, então dúvidas a gente vem conversar, explica novamente algumas coisas do conteúdo, mas igual nesses horários de atendimento ele não vem, entendeu? Que são os horários que a gente poderia dar mais atenção específica para ele, mas ele não vem.*

PL3: *A gente tem....a SEPAAE equipe pedagógica faz um trabalho com o Luan, faz um trabalho com a família. Nós, professores, também dentro das nossas limitações a gente intervém, então a gente modificou algumas práticas, até de atividades que eram direcionadas para sala de aula, a gente modificou algumas práticas justamente pensando no envolvimento do Luan nessas atividades.*

Nesta tensão, procuramos elucidar as dificuldades vivenciadas pelos alunos PAEE, percebidas pelos professores e as ações institucionais que eram desenvolvidas para ajudar os alunos a superá-las. Pela fala dos professores, não é possível dimensionarmos se os próprios alunos PAEE percebiam essas dificuldades identificadas pelos professores. Tal fato é importante, pois essa tensão é desenvolvida quando o aluno passa a ter consciência dos processos opressores e acha meios para resistir.

As ações citadas pelos professores podem ajudar os alunos a lidarem com suas dificuldades, porém os professores não mencionam ações que busquem conscientizar os alunos desses problemas, por exemplo, ações que façam os alunos terem consciência do seu isolamento e procurem meios de evitar ou reparar essa situação opressora, atuando como protagonistas. O conceito de protagonismo é apresentado por Didkowsky *et al.* (2010) e Libório (2011) como a capacidade dos indivíduos de reconhecer as dificuldades e poder decidir sobre como enfrentá-las, contribuindo também com as outras pessoas na mesma situação, uma vez que passam a buscar mudanças nos contextos em que vivem, visando à obtenção de bem-estar, ao assumirem um papel ativo em suas vidas.

Pela fala dos professores, percebemos que não há nenhuma ação institucional que vise desenvolver especificamente esse senso de justiça nos alunos em geral, incluindo os alunos

PAEE, como também não há ações institucionais que preparem os professores para trabalharem o tema do preconceito e discriminação com relação aos alunos PAEE. Porém, percebemos na fala dos alunos que eles possuem noção de situações preconceituosas e de discriminação que presenciam ou vivenciam, porém não encontram meios para enfrentarem essas situações.

Os alunos relatam situações de injustiça que são gerados pelos colegas de classe. O aluno Dhiego menciona sentir-se alvo de preconceitos, por meio de comportamentos dos colegas que ele avalia como desprezo. Dhiego se sente impotente nessa situação e acredita que a instituição poderia conscientizar a comunidade acadêmica.

Dhiego: *Eu sinto que alguns têm preconceito de mim.*

Pesquisadora: *E como que você lida com essa situação de preconceito?*

Dhiego: *Eu me sinto mal, porque parece que eu sou o único surdo aqui e alguns eu sinto que me desprezam, mas o que eu posso fazer?*

Pesquisadora: *E o Instituto de alguma forma pode te ajudar a resolver esses problemas?*

Dhiego: *Não, é mais eu mesmo.*

Pesquisadora: *E você não acha interessante talvez comunicar esses tipos de problemas para o Instituto tentar de ajudar?*

Dhiego: *É, realmente é necessário.*

Pesquisadora: *Talvez fazer alguma palestra, alguma fala para sensibilizar esses outros colegas que têm algum tipo de preconceito, o que você acha disso?*

Dhiego: *Seria necessário conscientizar para que houvesse união e inclusão entre surdos e ouvintes assim, no mesmo nível que todos estivessem.*

A aluna Maria não tinha vivenciado até o momento da entrevista nenhum tipo de injustiça na instituição, porém já tinha sofrido em outros lugares e aprendeu a superar essas situações não dando importância a elas. Maria entende que o IFPR poderia evitar essas situações por meio de ações de conscientização, assim como defende Dhiego, porém até o momento isso não havia sido feito.

Pesquisadora: *Você já passou por alguma situação difícil aqui no campus?*

Maria: *Aqui, não.*

Pesquisadora: *Que outros tipos de situações que você considera difícil e que você já passou assim?*

Maria: *Ah, as pessoas ficam olhando com preconceito.*

Pesquisadora: *E como que você lida com essas situações de preconceito?*

Maria: *Eu levo de boa.*

Pesquisadora: *Leva de boa? Como assim, poderia explicar um pouquinho melhor?*

Maria: *Tipo, antes eu ficava mais brava. Uma vez a menina “xingou”, aí eu peguei e bati nela, aí agora eu nem ligo. Tipo, acostumei, é natural a pessoa ter curiosidade, mas tem gente que abusa.*

Pesquisadora: E aí, quando a pessoa abusa, o que você faz?

Maria: Eu finjo que ela não existe.

Pesquisadora: E aqui no campus isso já aconteceu?

Maria: Não.

Pesquisadora: E como que você acha que o campus pode te ajudar a resolver esse problema, caso você passe por alguma situação de preconceito aqui dentro, como que você acha que o campus pode estar te ajudando?

Maria: Conversar com as pessoas. Conscientizar ela sobre isso.

Pesquisadora: Esse tipo de conversa você já viu aqui no campus ou já teve algum tipo de conversa nesse sentido?

Maria: Não sei, eu entrei aqui esse ano.

Pesquisadora: Do momento que você está nunca teve?

Maria: Até o momento não.

Catarina vivenciou situação não relacionada à sua deficiência, mas que considerou como “brincadeira” por parte dos colegas de classe, apesar de não gostar desse tipo de atitude. Percebe que na instituição é normal os alunos fazerem “brincadeiras” de tirar sarro uns dos outros e, para a aluna, a instituição intervém nesse tipo de situação por meio dos professores que conversam e orientam os alunos. No entanto, em situações que deixam de ser “brincadeira” e passam a prejudicar o próximo, a aluna diz que sua iniciativa seria de defender a pessoa que está sofrendo o preconceito.

Catarina: Bullying, não. Ah, de vez em quando me zuam pelo meu tamanho, mas muita gente, me irrita muito "ah, baixinha, baixinha". Gente, eu sou baixinha, mas o problema é meu, cara, que saco.

Pesquisadora: E aí, você leva na boa?

Catarina: É, eu dou um soquinho assim, tá resolvido.

Pesquisadora: E se algum colega seu passasse por algum problema assim de bullying?

Catarina: Eu defenderia ele, porque, tipo, é meu amigo, não vai fazer isso com ele.

Pesquisadora: Só com seus amigos ou se você visse outra pessoa?

Catarina: Tipo, se eu ver uma pessoa assim na rua sofrendo preconceito, qualquer tipo, eu falo, chego lá e defendo. Porque eu não gosto de preconceito, não só porque eu já sofri, porque, tipo, é uma coisa abominável.

Pesquisadora: E o Instituto, o campus, ele te ajuda, ele trabalha isso como você, essa questão de relevar, não se deixar abalar como essas brincadeiras. O que eles fazem?

Catarina: Eu acho que sim, tipo, essas brincadeiras do meu tamanho?

Pesquisadora: Sim.

Catarina: É, todo mundo, tipo, ah, eu não sei se eles... porque, tipo, eu não falo isso para ninguém, todo mundo, tipo, de bullying "ah, baixinha, olha lá, pega ela pra mim", não, tipo "nossa nem vi você aí, tava olhando pra frente". Meu primo, o Eduardo do segundo ano, ele vive fazendo isso, só porque você é um poste, garoto, não quer dizer... peraí o que eu estou falando, tipo é que eu começo a falar e daí, tipo, só brincadeira de leve.

Pesquisadora: Tá. E situações de injustiça, discriminação e preconceito aqui no campus, você não vê?

Catarina: Não, só, tipo, os meninos da sala ficam “zuando” às vezes, chama o menino lá, eu não sei o nome dele, ficam “zuando”, mas não, tipo, bullying, são amigos, mas a professora disse que ela não gosta disso, tipo, pode ser engraçado, mas ela, tipo, não acha legal fazer isso, que o menino mesmo ria, mas eu acho que não, tirando isso não.

Willian diz sentir-se alvo de preconceitos, mas por não se importar com tais situações de discriminação, nunca comunicou ao IFPR. Apesar disso, considera que é necessário o IFPR fazer uma intervenção, conversando com os agressores. Situação esta que já aconteceu com o aluno João, que sofreu *bullying* no IFPR devido a sua deficiência. A equipe pedagógica tomou a iniciativa e fez uma intervenção, conversando sobre o assunto com o agressor e o agredido.

Willian: Ah, de vez em quando tem um ou outro ali que fala, mas tem vezes, eu já acostumei com a minha deficiência, então eu não ligo a maioria das vezes. Mas uma vez ou outra alguém solta alguma coisa, mas a maioria das vezes eu não ligo. Todas as vezes eu não ligo.

Pesquisadora: Você finge que não escuta?

Willian: Sim, não é comigo. Eu, como já me acostumei com a minha deficiência, antigamente eu ligava quando eu era menor, tipo, tinha 11, 12 anos eu ligava quando alguém falava da minha deficiência, mas agora eu já acostumei.

Pesquisadora: O que você acha que fez você se acostumar?

Willian: Eu vi que eu mesmo com deficiência eu consigo estudar e tirar notas altas como alguém que enxerga, então para mim isso ajudou bastante.

Pesquisadora: Muito bom. E se você tivesse algum problema, como o campus iria te ajudar?

Willian: Se eu falar que algum aluno, alguma coisa... eles (IFPR) iriam conversar ou se fosse alguma coisa com a turma, eles iriam conversar com a turma. Eu acho no meu ponto de vista assim.

João: Situações complicadas para lidar aqui no campus é a questão da distância, eu moro em Curiúva, venho todo dia para cá de van, dá 57km para cá. Outra situação complicada é que já tive que lidar, questão de...digamos assim, por eu ter Asperger sou um cara meio fechado, mais na minha, eu sou meio nerd, então já tive um certo bullying aqui dentro.

Pesquisadora: E como que você lidou com essa situação?

João: Lidei da mesma forma que eu lidei com bullying a minha vida inteira, fico bem na minha, porque bullying é uma coisa que eu aprendi muito cedo. Porque é o seguinte, quanto mais você dá corda, pior vai ficando, então você tem que aprender a relevar. Alguns caras às vezes conversam alguns “troços” muito, tipo, passa do limite que você tem que saber relevar também do que é brincadeira do que é um insulto sério.

Pesquisadora: E o campus alguma vez fez alguma intervenção com relação a isso?

João: Já teve, mas tipo foi em uma única vez de um insulto mais sério e tal, mas demais a gente realmente resolve, tipo, “ah, cara tá chato isso aí”, a gente resolve entre nós, não gera discussão.

Pesquisadora: Mas me fala, o que o campus fez?

João: No caso foi, chamou o aluno para conversar, eu fui junto e tal. Mas foi uma única vez, e também não foi algo assim muito alarde. Acabou que hoje o rapaz e eu somos amigos.

Pesquisadora: Entendi, mas foi você que solicitou para o campus intervir ou o campus soube?

João: Não, foi o campus que soube. No caso já estava meio que conversado, já tinha se visto que não, os dois meio que passaram dos limites, já tinha se resolvido por contra própria. Tem que ser diplomático, uma coisa que eu aprendi com a arte da guerra, antes da guerra tem a diplomacia.

Outras situações de preconceito e discriminação citadas pelos alunos como existente no IFPR se referem a ações cometidas pela própria instituição, como no caso da aluna Julia, que sente que seus direitos não são respeitados, pois quando não há intérprete de LIBRAS para fazer a interpretação das aulas, para a aluna não há aprendizado, uma vez que os professores não fazem nenhuma adaptação, dão a aula normalmente, esquecendo que há uma aluna surda na sala. Assim também, quando há outras atividades como palestras, o IFPR não leva em consideração a presença de alunos surdos e não disponibiliza a interpretação da palestra, o que nos demonstra que também falta por parte do IFPR trabalhar o respeito às diferenças com os professores.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação difícil aqui no campus?

Julia: Teve várias o ano passado.

Pesquisadora: Me fale de um caso e como você lidou com esse caso.

Julia: Por exemplo, dentro da sala, a falta de intérprete é uma das dificuldades. Eu precisava ficar dependendo de aluno e eu não quero ficar dependente de aluno, porque o aluno também perdia os conteúdos para poder explicar para mim. E o aluno não conseguia explicar certo para mim, então ele perdia, eu perdia. O professor, quando não tem intérprete, ele chega na sala de aula não me pergunta nada, dá aula totalmente falada e não olha para mim, e ele pensa que eu estou entendendo, mas eu preciso que isso melhore.

Pesquisadora: E como o Instituto pode te ajudar nisso?

Julia: É simples, contratar mais intérprete.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação de discriminação ou preconceito aqui no campus?

Julia: Eu acho que sim, por exemplo, quando tem palestra, eu sou a única surda aqui no campus e não tem intérprete para mim, e as pessoas sabem que eu estou aqui, mas não tentam fazer nada. Parece que eles fingem que eu não estou aqui.

Assim, na visão dos alunos, alguns disseram que se sentem injustiçados e discriminados pelo IFPR e dentro do IFPR. No sentido de serem injustiçados pelo IFPR,

refere-se a situações em que muitas ações desenvolvidas pela instituição não levam em consideração a especificidade de algumas deficiências, como dos surdos, que em palestras precisam da interpretação em LIBRAS e, no caso, o IFPR não oferece. Nessa situação, percebemos que falta por parte da instituição IFPR um trabalho de transformação da mentalidade da comunidade escolar, que busque a internalização de práticas inclusivas (MANTOAN *et al.*, 2011), pois apesar da proposta inclusiva, ações excludentes ainda são praticadas pelos professores.

No sentido de sofrerem injustiça dentro do IFPR, notamos que os alunos percebem as atitudes de discriminação de seus colegas devido à limitação deles. Nessas situações, os alunos relataram que o IFPR interviu com ações que conscientizassem os alunos sobre o respeito às diferenças. Apesar da ação de intervenção não acontecer por iniciativa dos alunos PAEE que foram injustiçados, consideramos que esses alunos se mostraram capazes de tomar essa iniciativa caso fosse preciso, pois desejam que seus direitos sejam respeitados e não se colocam como vítimas da situação. Isso nos leva a questionar o papel do IFPR no empoderamento desses alunos, para que possam buscar meios para resolver seus problemas, o que nos leva a considerar que as injustiças relatadas pelos alunos e as situações conflituosas ditas pelos professores se configuram como fatores de risco aos alunos, pois, apesar da intervenção do IFPR, a instituição não está promovendo ações que façam os alunos tomarem a iniciativa de enfrentamento dessas situações.

Assim, percebemos que as ações de inclusão do IFPR contribuem para amenizar as situações de injustiça, mas não há ações que façam os alunos tornarem-se protagonistas no enfrentamento dessas situações. Segundo Filho e Ferreira (2013) isso ocorreria por meio do florescimento da participação social, que promove o enfrentamento e a possibilidade de negociação. É nesse sentido que protagonismo associa-se à resiliência. Assim consideramos que a tensão justiça social está atrelada ao desenvolvimento da tensão Poder e Controle, a qual será tratada na próxima categoria.

5.3 Poder e Controle

Esta tensão refere-se à capacidade interior e os recursos ao redor que as pessoas possuem, seja no campo material ou discursivo, em termos significativos para seu contexto, para tomada de decisões (PESSOA, 2011). Dessa forma analisamos quais ações do IFPR contribuíam para que o sujeito encontrasse ou fortalecesse sua capacidade para tomar

decisões, ou seja, uma postura protagonista, assim como os recursos que a instituição oferecia para isso.

5.3.1 Poder falar mas sem ser completamente ouvido

Para os professores, no IFPR não há um espaço ou momento próprio para os alunos, incluindo os alunos PAEE, se manifestarem. Para os professores isso poderia acontecer por meio do Grêmio Estudantil, que ainda não está consolidado. No caso dos alunos PAEE, além do Grêmio, eles poderiam recorrer ao NAPNE, mas isso também ainda não ocorre. Entretanto, na instituição, os alunos em geral não estão silenciados, todos são ouvidos quando fazem alguma reivindicação ou solicitação. Percebemos que os professores sentem que os alunos PAEE ainda não se apresentam muito ativos no que diz respeito a procurar formas de fazer ou conquistar suas solicitações, por não haver na instituição uma pessoa ou espaço de referência para isso.

PP2: No papel de docente que hoje eu desempenho para esses alunos, não tem um momento específico para ouvi-los ou para entendê-los, nenhum momento, nem um meio. É igual, o meu horário de atendimento, não importa se são esses alunos ou se são quaisquer alunos, o atendimento é o mesmo. Os meios de comunicação que eu tenho também são generalizados. Talvez essa pergunta caiba lá na seção pedagógica para verificar se tem alguma outra, outro meio, algum outro meio de comunicação para eles, para que eles identifiquem. Quanto docente isso não nos é passado.

Pesquisadora: E o campus tem esse espaço para ouvir esse aluno?

PTB1: Acho que não 100%, acho que ainda é uma das coisas que nós podemos melhorar ainda bastante. Eu acho que existem alguns espaços parciais em que permitem que isso aconteça até certo limite. Mas eu acredito que a gente ainda precise melhorar muito, não só para os alunos com necessidade especiais, mas para todos os alunos. Eu acredito, por exemplo, que nós temos dificuldades de ouvir a demanda dos alunos em geral. Agora existe a estruturação de um grêmio, um grêmio pode ser muito positivo para todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades especiais, e o grêmio ainda não funciona plenamente, ele já existe, mas ele ainda engatinha em termos de se apropriar dos espaços escolares, de entender quem eles são coletivamente, de criar demandas coletivas, e assim por diante, então eu acho que a gente está engatinhando nesse sentido, existem alguns espaços, então esses alunos por sorte não estão completamente silenciados, mas ao mesmo tempo esse espaço ainda precisa ser ampliado e funcionar um pouco melhor.

Pesquisadora: E o que seriam esses espaços que eles podem ser ouvidos parcialmente?

PTB1: Eu acho que em primeiro lugar o próprio ingresso, quer dizer, muitas vezes os alunos não estariam aqui se a instituição não tivesse criado alguns elementos, por exemplo, físicos mesmo. O outro o próprio NAPNE que me parece olhando de fora tem tentado se estruturar cada vez melhor e atender esses alunos cada vez melhor,

fora fazer pontes cada vez melhor. Outros alguns professores, por enquanto são espaços muito pessoais, mas aos poucos estão se tornando espaços mais institucionais, como o caso do NAPNE, como no caso do grêmio. Mas é isso, grêmio existe, ele é um espaço que já pode ser usado para que alguma demanda seja ouvida, mas como ele existe de uma forma muito frágil, isso não vai muito além. Esses são os espaços que eu consigo pensar nesse momento.

Pesquisadora: *E você acha que o campus leva em consideração a fala desses alunos, nem que seja parcialmente?*

PTBI: *No caso, os alunos com algum tipo de necessidade especial me parecem que não fazem muito essa ponte direta, então me parece que ainda não existe uma audição plena para aquilo que eles têm a dizer, mas existe a parcial, por indivíduos isolados e por um ou outro órgão institucional isolado, e uma ou outra ação nesse sentido tornar a instituição mais completa para inclusão, mas ainda parcial, por mesmo falta de...até uma cultura de “esse é o meu espaço”, de reconhecimento do seu próprio espaço. Me parece que muitos alunos com necessidades especiais se sentem tímidos, como quase que esse espaço não fosse dele, ou como se fosse uma sorte dele estar ocupando aquele espaço, quando é o direito dele estar ocupando aquele espaço, e que ao fazer demandas ou melhor, comunicar as demandas que já existem, eles podem ocupar melhor esse espaço que é deles de direito, então me parece que eles tem uma certa timidez, não existe uma cultura, não existe uma...que vieram antes deles para mostrar que isso é possível, mostrar alguns caminhos também.*

Por meio de seus relatos, os professores mencionam que procuram orientar os alunos quanto aos seus direitos no que diz respeito à formação como cidadão, mas a instituição não oferece um caminho específico para isso. Assim, as reivindicações são feitas pelos alunos aos professores ou ao diretor do *campus*, não havendo espaço específico e nem uma hierarquia a ser respeitada para se fazer as solicitações.

PL2: *Reivindica, tudo que ele acha reivindica. Teve até uma situação, não lembro exatamente o que era, mas eu lembro que a gente ficou sabendo que ele queria conversar com o diretor, porque ele queria que fosse...ah eu acho que era para ele ser representante de sala, alguma coisa assim, ele queria conversar com o diretor, porque onde se viu ele não ser representante de sala. Então assim, ele vai atrás das coisas que ele quer.*

Pesquisadora: *E a instituição escuta o que ele fala?*

PL2: *Sim. Acho que teve, não sei se foi nesse dia que o diretor não estava e depois em outro dia, ele foi e ficou conversando um tempão, explicou, falou, aí procurou solucionar essa questão aí dele.*

PA1: *Eu acho que na conversa, na orientação. A gente sempre fala para eles né, que eles têm voz, que eles têm que perguntar que eles têm que pedir que eles têm direitos, que eles têm que cobrar esses direitos, eu acho que mesmo a formação cidadã deles na prática.*

Os alunos concordam que o IFPR dá espaço para que se expressem no momento em que a própria instituição procura o aluno por meio dos professores e técnicos-administrativos e questiona sobre as dificuldades existentes e sobre formas de melhorar sua aprendizagem.

Pesquisadora: *E como que você vê o campus te escutando?*

Zé: *Primeira vez, eu fico contente, pois é difícil, hoje ainda só tem isso por causa de cota, lei. Tem a lei, mas ninguém ajuda, ninguém vem perguntar também, foi a primeira vez, fora a família da gente que escuta mesmo, fora assim na sociedade foi a primeira vez, uma instituição vindo atrás.*

Pesquisadora: *Mas você fala como assim, não entendi?*

Zé: *De ouvir a gente, perguntar quais são as dificuldades, se poderia melhorar, o que não pode, se precisa de algum apoio, foi a primeira vez, foi o campus aqui que veio. Quando eu cheguei já vieram perguntar mesmo se precisava de alguma coisa ou não, para fora aqui, fora não tem, nenhuma outra escola que eu já estudei, nada perguntam não. Eu que tenho que me adaptar com eles. Você vai fazer um curso, igual eu fiz um curso de informática, eu que me adapto com a aula, tem muito atalho de computador, o professor não tá pronto fala “ih, não lembro”. Então tem jeito, tem coisa que não tem como fazer, “então deixa assim, pode parar aí e tal, está bom assim”. Não é que está bom, os outros fizeram, então tem outro método para gente fazer também.*

Pesquisadora: *E o campus estimula vocês, alunos, a sempre estarem solicitando melhorias, eles deixam esse caminho aberto para vocês, para que vocês possam falar?*

João: *Deixam, sempre perguntam se tem algo a melhorar, se tiver algum problema para procurar eles e tal, se tiver alguma sugestão vai e fala, pode falar com a psicóloga, com a pedagoga, pode falar até com a diretoria se você a vê-la por aí.*

Maria, Catarina, Dhiego e Franklyn consideram que a instituição também está aberta para ouvi-los, apesar de não existir uma estrutura oficializada para isso. Esses alunos sentem-se à vontade para fazerem uma reclamação ou solicitarem algo, seja para o professor ou equipe pedagógica.

Pesquisadora: *Em que situações você acha que é ouvida aqui no campus?*

Maria: *Não sei.*

Pesquisadora: *Vamos supor uma situação. Você falou dessa sua questão de problemas com as notas, vamos supor que você tirou um conceito numa prova que você não concorde. Como que você lidaria com essa situação?*

Maria: *Eu tentaria ver a parte que eu errei. Se tivesse um erro meu, daí fosse totalmente, não tivesse nada que pudesse melhorar a nota, aí eu ficaria no meu lugar. Agora se fosse algum erro do professor, eu tentaria conversar.*

Pesquisadora: *E aí você acha que essa sua fala seria levada em consideração?*

Maria: *Acho que sim.*

Pesquisadora: *Se você fizer algum tipo de reclamação, solicitação, você acha que o campus leva em consideração que você fala?*

Catarina: *Sim.*

Pesquisadora: Já aconteceu algo assim, que você teve que pedir algo e foi atendida?

Catarina: Ah não sei, eu não lembro muito. Ah a questão do lugar que eu sentava lá do lado da janela, foi para porta. A cadeira também, tipo, porque eu tenho problema na coluna, aí de vez em quando machuca, aí eu troco de cadeira por uma mais confortável. Tipo, quando eu preciso de remédio alguma coisa, eles ligam para o meu pai, meu pai traz, essas coisas assim.

Pesquisadora: Tá, e você acha que se fizer esse tipo de reclamação, você é ouvido aqui no campus?

Dhiego: Bom, ainda não aconteceu, mas, por exemplo, se tiver algum problema, se não me ajudasse na sala e tal, eu chamaria a pedagoga, reclamaria com ela, e eu acho que ela iria me ajudar, sim, a resolver o problema.

Pesquisadora: Entendi, então você tem coragem de solicitar essa ajuda para resolver o problema?

Dhiego: Sim, mesmo se eu não conseguisse me comunicar, estivesse sem o intérprete, iria dar um jeito de reclamar, sim, para ela resolver as coisas, tanto que se eu tivesse um problema aqui, eu iria lá com ela para reclamar.

Pesquisadora: E você acha que o que você fala como aluno, o Instituto leva em consideração, ele te escuta?

Franklyn: Eu acho que sim, acho que ele me escuta sim, acho que se eu tiver algum problema com algum professor acho que eles entendem ali na seção, na secretaria direto.

No caso do aluno Allan, que estava sem o intérprete de LIBRAS, o campus o auxiliou, por meio dos professores, a fazer a solicitação para a Reitoria do IFPR de outro intérprete de LIBRAS. Porém como não houve resposta, o aluno entrou com um processo contra o IFPR no Ministério Público Federal e até o momento da entrevista o processo ainda estava correndo.

Pesquisadora: Como você acha que você, como aluno, tem espaço para dar sua opinião aqui no campus?

Allan: Poderia ter mais espaço, mas não tem.

Pesquisadora: Então, assim, sua fala não é escutada aqui no campus? Assim, você falou que está sem intérprete, como que você resolveu essa situação?

Allan: Eu avisei que eu não tinha intérprete e a professora que fez a intermediação com os outros professores. Primeiro eu pedi para a reitoria a contratação de intérprete, mas não me responderam nada, então eu tive que entrar com um processo no Ministério Público Federal, até agora eu estou esperando resposta.

Pesquisadora: E você entrou em contato com a reitoria por meio do quê?

Allan: Eu fiz um texto, elaborei um texto e protocolei na secretaria e eles encaminharam para a reitoria. Eu recebi uma resposta aqui da direção, mas a resposta não vale nada, porque quem determina é a reitoria.

Pesquisadora: E qual foi a resposta da direção?

Allan: Se eu me lembro, ele disse que não tem previsão para reitoria dar a resposta e para abrir também a contratação de intérprete, foi isso que ele respondeu. É só a reitoria que tem o poder de liberar a contratação de intérprete.

Pesquisadora: E essa sua atitude de fazer esse protocolo solicitando, partiu de você ou alguém te orientou a isso?

Allan: Teve algumas pessoas que me orientaram, porque eu não sabia como fazia, os caminhos para chegar a isso, para poder fazer o pedido e tudo, então eu tive o apoio de pessoas sim.

Julia pensa em escrever um relatório abordando todos os problemas que vivencia, solicitando mudanças, pois ela já reclamou verbalmente para a coordenação do curso e para a seção pedagógica e nada foi feito.

Pesquisadora: E como você, como aluna aqui da instituição, está contribuindo para a escola, para ela ser boa para você e para os demais colegas?

Julia: Até agora eu só reclamei.

Pesquisadora: Mas está certo, você falou que reclama, e quais são os momentos de espaços que o Instituto dá para você fazer essas reclamações?

Julia: Quando não tem intérprete na sala de aula e o professor sabendo que tem um surdo lá dentro e mesmo assim, ele faz ditado do conteúdo. O ano passado, por exemplo, eu avisei o coordenador, mas não mudou nada, eu penso em às vezes escrever algum relatório e entregar para eles.

Pesquisadora: Eles quem?

Julia: Eu vou entregar primeiro para o coordenador de curso.

Pesquisadora: Fora esse contato imediato com o coordenador, tem algum outro momento em que você possa estar solicitando essas ajudas?

Julia: O chefe da seção pedagógica também, eu já reclamei muito para ele, às vezes eu tenho vontade de parar de reclamar.

Pesquisadora: Por quê?

Julia: Porque parece que não vai adiantar nada eu ficar reclamando. Parece que não muda nada.

Pesquisadora: De tudo que você solicitou nada foi atendido?

Julia: Principalmente o ano passado até agora nada.

Willian também fez solicitação para o IFPR, mas considera que os alunos não são totalmente ouvidos. Ele entende que os alunos possuem liberdade para fazerem as suas reclamações e reivindicações, mas para serem atendidas é necessário mais que uma simples conversa.

Pesquisadora: E se você tiver algum problema, alguma dificuldade aqui no campus, como que você resolveria?

Willian: Dependeria do problema. Se fosse algum problema com o professor eu tentaria conversar com o professor, e conversar com os pedagogos também, conversar aqui na SEPAAE, ou se fosse um problema com um aluno eu tentaria conversar, se eu não me desse bem com o aluno, conversar na SEPAAE.

Pesquisadora: Entendi, mas você procuraria resolver o problema. E você acha que o que vocês solicitam, o campus leva em consideração, a fala dos alunos?

Willian: Ah, depende. Acho que a maioria das vezes não.

Pesquisadora: O que já aconteceu que...

Willian: Tipo, aqui, nós estamos num campus alugado, e, tipo, nossa sala estava em construção no começo do ano quando começamos a estudar, e todos os alunos falavam que não estava bom, que a gente não estava conseguindo aprender, e eles não levaram em consideração, a gente teve que fazer uma paralisação, parar, ficar um dia sem estudar para eles entender que aquilo estava fazendo mal para gente, e que não estava dando certo, e para eles começarem a tomar alguma decisão. Então teve que ser algo a mais, não só a voz dos alunos, falando que aquilo não estava sendo bom.

De uma forma geral, professores e alunos não nos falaram de espaços ou momentos existentes no IFPR em que os alunos pudessem trabalhar e expor seu protagonismo, embora professores afirmaram estar sendo criado, no IFPR, o Grêmio Estudantil, como um espaço em que os alunos poderiam contribuir ativamente nas decisões escolares, mas que ainda está sendo estruturado e por isso não tem atuação. Consideramos que seria na escola e no Grêmio Estudantil que os alunos, em contato com outros alunos e professores, poderiam desenvolver o senso crítico e participativo, o aluno seria responsável pelo seu aperfeiçoamento, descobriria seus anseios e desejos e compreenderia que somente de forma conjunta e organizada conseguiria atuar numa sociedade democrática (LUZ, 1998 *apud* GONZÁLEZ; MOURA, 2009). Trata-se de atitudes, valores e comportamentos representativos do protagonismo juvenil, entendidos como práticas essencialmente sensibilizadoras desse segmento da população (GONZÁLEZ; MOURA, 2009). Esse protagonismo possibilitaria aos alunos problematizar as necessidades presentes na escola e o desenvolvimento de um posicionamento maduro no seu convívio social.

Além desse espaço, os alunos PAEE poderiam fazer suas solicitações formalmente, como também atuar em prol de seus direitos pelo NAPNE, porém são duas instâncias que os professores relatam saber da existência, mas que também sabem que não estão em pleno funcionamento; ficando assim dificultada a participação ativa dos alunos PAEE, quando poderiam opinar e contribuir para a transformação do espaço escolar. Apesar disso, para os professores, os alunos não estão ou são silenciados, há momentos informais em que eles podem fazer suas reivindicações, mas nada formalizado, nada que possa garantir que tenham voz ativa dentro da instituição e desenvolvam o protagonismo.

Para os alunos PAEE, em suas falas, também percebemos que sentem não estar silenciados, pois os professores solicitam suas opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem, como também os professores e equipe pedagógica estão sempre à disposição para ouvi-los, quando necessário. Entretanto, não mencionam reuniões específicas para falar com os alunos PAEE, não citam a participação em Conselho de Classe ou algo parecido. A participação dos alunos se reduz a dar sugestões aos professores, equipe pedagógica,

coordenador de curso que, na maioria das vezes, são atendidas, principalmente quando se trata de aspectos individuais como problema com nota e problema com um professor específico. Mas, quando a questão que está sendo reivindicada tem um aspecto mais institucional, que mexeria com outras instâncias além de aluno e professor, as reivindicações não são atendidas, segundo a fala dos alunos.

Quando as reivindicações não são atendidas, os alunos assumem uma postura protagonista, pois acabam se expressando seja no campo material, como o aluno Willian que, juntamente com os outros alunos, fez uma manifestação para que a sala em que estudavam fosse trocada, ou no campo discursivo, como a aluna Julia e Allan, que são surdos, que se prontificaram, respectivamente, a escrever um relatório para o coordenador do curso e a entrar com um processo no Ministério Público para que seus direitos fossem respeitados.

Porém, a partir da fala dos professores e dos alunos, percebemos que o IFPR não oferece esses espaços participativos aos alunos, não incentivando o seu protagonismo, que lhes permitiria tornarem-se politicamente engajados em decisões relativas aos problemas de suas comunidades e de si próprios. Isso fica evidente porque os alunos não conhecem o NAPNE, não citaram o Grêmio Estudantil e também não comentaram sobre participação estudantil em espaços institucionais como Conselho de Classe ou Conselho Escolar, que no caso do IFPR seria representado pelo Colégio de Dirigentes do *Campus*, que se constitui como um órgão deliberativo e que exige uma representatividade de alunos. Ponderamos que os alunos entrevistados possam não estar participando desses espaços como membros ativos, mas consideramos que se os alunos em geral tivessem uma participação ativa e protagônica dentro do IFPR, os alunos PAEE mencionariam esses espaços e teriam os mesmos como espaços de referência para reivindicarem suas solicitações.

O desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de deliberar criticamente e realizar suas próprias escolhas não é uma tarefa fácil (PESSOA, 2011), o que legitima a necessidade de existir, dentro da escola, espaços de participação legítimas dos alunos. Uma das alternativas da efetivação dessa proposta na escola seria adotar um modelo de Gestão Democrática, que encaminhasse as necessidades da instituição coletivamente. No entanto, sabemos que para materializar tal modelo é indispensável que haja educadores alinhados com a proposta, dispostos à experimentação e contrários ao modelo individualista vigente (PESSOA, 2011). O que atualmente existe na instituição são momentos particulares em que os alunos em geral são ouvidos, mas que acabam não contribuindo para o desenvolvimento de um perfil protagonista.

Para Libório e Ungar (2013) o protagonismo contribui para o processo de resiliência, pois ajuda os jovens a valorizarem suas habilidades, proporciona um senso de pertencimento ao seu grupo e cultura, que faz com que busquem meios para contribuir para o bem-estar coletivo. “Portanto, ampliando as oportunidades que os adolescentes têm de participar em processos decisórios influentes, programas comunitários, programas sociais de interação e práticas culturais, é provável que o seu protagonismo aumente como sua capacidade de lidar com a adversidade” (LIBÓRIO; UNGAR, 2013, p. 13 tradução nossa ¹⁴).

De forma geral, os alunos sentem que têm algum poder nas decisões relativas à sua vida escolar, pois quando suas reivindicações não interferem nas estruturas institucionais, eles são ouvidos. Assim, os alunos não estão totalmente silenciados, apesar de considerarmos que seria importante IFPR incentivar o protagonismo nos alunos, através do oferecimento de espaços para uma participação ativa nas tomadas de decisões aos alunos.

5.4 Relacionamentos

Nesta tensão procuramos analisar a percepção dos professores e alunos PAEE sobre os relacionamentos interpessoais existentes no IFPR. Pesquisas que estudam o processo de resiliência no contexto escolar, como Libório (2009), Camargo (2009), Pessoa (2011) consideraram que os principais relacionamentos dos alunos nesse espaço seriam com os colegas de classe, professores e profissionais da escola. No caso desta pesquisa, que tem como lócus o IFPR e por estudar alunos PAEE, consideramos que as principais interações existentes seriam com os colegas de classe, com os professores e com os profissionais que compõem o NAPNE. Na análise, objetivamos verificar como essas relações estavam atuando como fonte de apoio e suporte.

5.4.1 Professores: suporte para aprendizagem

Segundo os professores, o IFPR não oferece nenhuma ação que os aproxime dos alunos PAEE, como, por exemplo, ações que façam os professores se informarem sobre as necessidades dos alunos que serão atendidos, sejam necessidades de aprendizagem ou necessidades de materiais, para que os professores possam se preparar. O que acontece,

¹⁴ Therefore, by amplifying the opportunities adolescents have to participate in influential decision-making processes, community programs, meaningful social interaction, and cultural practices, their protagonism is likely to increase at the same time as their ability to cope with adversity (LIBÓRIO, UNGAR, 2013, p.13).

muitas vezes, são reuniões no começo do ano letivo, em que a equipe pedagógica repassa algumas informações sobre como trabalhar com as deficiências que serão atendidas ao longo do ano, mas nada que crie uma sensibilização ou capacitação.

***PL4:** Nós, eu particularmente, todo ano quando vai começar o ano, eu reivindico isso, “olha, nós precisamos de algumas informações específicas dos nossos alunos antes de começar as aulas”. Então há uma dificuldade, a Seção pedagógica pede um prazo maior para coletar essas informações, tabulá-las e depois nos passar. Nós temos um problema, porque essas informações chegam muito tarde, isso o processo já está andando, e eu entendo que ela pode ser antes do início das aulas. Então na matrícula, eu sempre coloco isso, na matrícula você deve ter justamente esse NAPNE para poder fazer esse trabalho de percepção, e já trazer algumas informações, não só em relação à deficiência, mas, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, dificuldade familiar ou algo parecido, porque já nos passa algumas informações que nos facilita o trabalho.*

***PL2:** Não, teve. O pessoal da pedagogia daqui se organizou quando os alunos entraram no curso, teve a semana pedagógica e aí, acho que foi semana pedagógica, e aí a gente teve palestras, teve uma conversa com os pais desse aluno antes para ver qual era o nível dele, para ver como a gente ia receber, e a gente foi orientado assim dentro da síndrome, dentro das capacidades que ele poderia ter.*

***PL1:** Foi feito para os professores primeiro, antes de iniciar a aula, foi na semana pedagógica para massoterapia, foi feito sobre o aluno deficiente auditivo, o cego, veio o professor de LIBRAS nosso, o psicólogo e as pedagogas para a gente trabalhar com os três, falando das características de cada um, como que a gente poderia trabalhar material. Foi feito.*

A sensibilização surge pela vontade dos próprios professores, pois estes consideram que possuem uma boa relação com os alunos PAEE, pelo fato de que estes os procuram quando estão com dificuldades nos conteúdos, fazem perguntas em sala. Há uma liberdade entre esses alunos e os professores, porém que se limita às questões escolares.

***PPI:** Sim. Eles fazem perguntas, então em alguma medida, eles se sentem confortáveis em nos questionar. Então eu acho que há um... eles sentem alguma abertura. Como exatamente isso acontece, eu não consigo delinear. Não sei se é comportamento, se é feição, se é projeção física, porque, gente, é um conjunto desse universo de coisas que a gente faz, mas em algum momento, eu acho que a gente faz alguma coisa que deixa eles se sentirem aconchegados, e por isso a vontade de perguntar.*

E para alguns professores a convivência deles com alunos PAEE têm ajudado os alunos a se sentirem incluídos, como também tem promovido um crescimento pessoal nos professores.

***PPI:** Então ele (Allan) tem conversado comigo, a gente tem conversado. Ele falar comigo é outra coisa que ele tem me ensinado. Aliás, falando em movimento, falando em aprender, eu tenho aprendido muito com o Allan em sala de aula, demais. A presença dele na aula faz com que eu seja outra pessoa. Às vezes que eu repito a informação que eu dei, a forma mais articulada de soltar uma vogal, porque eu estou levando meu filho na fono, e um dia ela me falou um negócio que me fez pensar sobre a velocidade sobre aquilo que a gente fala, que a gente come as vogais quando a gente fala e isso faz com que fique mais difícil. Aí eu perguntei para ela se ela já tinha trabalhado com deficiente auditivo. Ela falou já. Aí ela me deu algumas dicas e ela falou que quanto mais devagar, mais a gente pronuncia a vogal e é a vogal que faz com que a leitura labial seja mais compreensível por eles, por causa do movimento da vogal. Então muita coisa me fez mudar em relação ao Allan. Então, eu estou em movimento também por ter um aluno com algum tipo de necessidade dentro da minha sala, porque eu falo diferente, eu me posiciono diferente. Eu aprendi algumas coisas que eu converso com ele, eu cumprimento ele com a linguagem que ele está acostumado, para ele entender que não é só ele que está se inserindo no nosso mundo, mas que eu também estou me esforçando na medida do possível para eu me inserir no mundo dele. Por exemplo, quando eu vou dar uma bronca nele, nesses momentos de ausência, porque eu também dou bronca nele. Assim quando eu dou, chamo a atenção de um aluno, ele sabe quando eu estou falando com ele, quando eu mando ele sentar na frente, quando eu pergunto se ele entendeu. Então pequenos gestos, inclusive quando a intérprete estava presente, eu prestava muita atenção em achar gestos que significassem coisas da minha disciplina. Aí quando eu estou falando e estou me remetendo aquele assunto, como por exemplo, “atonelamento”, eu aprendi a fazer o sinal, variável e global, aprendi a fazer o sinal. Então além de falar, eu sempre tento fazer aqueles símbolos que eu aprendi. Sortear, pegar um grupo, pequenos coisas que a gente repete todos os dias, eu fui tentando aprender, para poder utilizar com eles. Para ele entender, que o esforço é bilateral, não é só dele. Outra coisa que eu faço, é que quando eu faço uma brincadeira, eu faço muitas, eu também traduzo para ele, eu faço com que ele entenda. Eu não me preocupo somente com a aprendizagem do conteúdo, mas do contexto. Então, por exemplo, um aluno que está atrás dele fala alguma coisa, e ele percebe que está todo mundo rindo. Eu pego e conto para ele o que aconteceu. Principalmente depois que a intérprete saiu. Aí ele ri, ele acha graça, brinca também. Também acho importante ele ver que ele não está só tecnicamente ali dentro, o crescimento dele, como você está falando.*

Os professores são referências de apoio muito importantes para os alunos, percebemos que existe uma boa relação entre os alunos e professores, pois os professores se mostram preocupados com a aprendizagem do aluno e com o seu bem-estar. Tal apoio existe devido à própria iniciativa dos professores e não pelo IFPR estimular isso, pois por parte da instituição não é feito nenhum trabalho de sensibilização. Garcia (2008), Jones (2011) e Hartley (2013) falam sobre a importância do professor no processo de resiliência de alunos com deficiência, pois a forma de tratar e ensinar os alunos, promove oportunidades para que os alunos se encorajem, tenham confiança e autonomia.

Para os alunos, essa preocupação que os professores demonstram com relação a eles, contribui para o bom relacionamento entre eles. Segundo os alunos, os professores passam confiança e liberdade, mas a relação se configura aluno-professor, ou seja, o professor não é visto como alguém com quem poderiam desabafar sobre problemas pessoais, somente como alguém que ensina muito bem e se preocupa com o aprendizado do aluno.

Pesquisadora: *Em que situações você pode contar com os professores?*

Zé: *Com eles, com tudo. Em ajuda assim de aula, comunicam bem, são bem... E eles vêm de encontro para conversar, pergunta as dúvidas, são muito bons. Me adaptei muito, gostei muito da instituição.*

Pesquisadora: *O que diferencia o Instituto dessa outra instituição que você já passou?*

Zé: *O acolhimento, tratam aqui no individual, não levam aquelas coisas, a sala, o contexto de aula, vou embora, acabou. Não, os professores perguntam, tem e-mail, rede social ficam perguntando, interação 24 horas mesmo se for preciso. Levam para o lado pessoal também as aulas, tenho dúvida pergunto no particular ou em outro horário, mandam resposta, apoiam muito.*

Pesquisadora: *Já aconteceu alguma coisa que você precisou da ajuda dos professores?*

João: *Já, já, por exemplo, no semestre passado para cálculo eu fiquei em DP, mas eu tive vários incentivos de vir aqui e pegar, conversar, tirar dúvidas da matéria. Era muita matéria, eu não estava dando conta de estudar.*

Pesquisadora: *E como é a sua relação com os professores?*

Thiago: *Ah, alguns eu me dou bem assim, falo abertamente, outros eu tenho mais vergonha assim de falar.*

Pesquisadora: *Em que situações você acha que pode contar com os professores?*

Thiago: *Nas situações em que eu tiver alguma dúvida assim, eles ajudam. Eles gostam bastante do que fazem, tentam fazer o máximo para ajudar os outros alunos.*

Pesquisadora: *E como é sua relação com os professores?*

Allan: *Está ótimo. A maioria tenta te ajudar, dentro da sala de aula, a maioria tenta me ajudar. É ótima a relação.*

Pesquisadora: *E o relacionamento é só professor-aluno, não é um relacionamento de amigo?*

Allan: *Não, só professor.*

Pesquisadora: *E como é a sua relação com os professores?*

Fabio: *Minha relação é boa, tranquila, eles sempre explicam da melhor forma a aula.*

Pesquisadora: *Você tem liberdade para conversar com qualquer professor, tirar dúvidas?*

Fabio: *Professor aceita, eu pergunto as dúvidas normalmente.*

Pesquisadora: *E como é a sua comunicação com os professores?*

Fabio: *Às vezes a intérprete fala ou se a intérprete não está no momento, ele tenta...ou o professor sabe LIBRAS, alguns professores sabem um pouco de LIBRAS, ou oral.*

Pesquisadora: *Esses professores que sabem LIBRAS, eles aprenderam com o curso que foi ofertado no campus?*

Fabio: *Fora, tem alguns professores que já vieram para cá sabendo um pouco de LIBRAS, tem alguns professores que cumprimentam o básico só que aprendeu aqui no campus.*

Pesquisadora: *E como é a sua relação com os professores?*

Franklyn: *Ah os professores são gente boa, todos os professores daqui são legais, não achei nenhum chato assim.*

Pesquisadora: *Todos eles têm uma preocupação com a sua dificuldade?*

Franklyn: *Sim, sempre perguntam se eu estou entendendo. Eu tipo, tenho uma certa dificuldade mais na área, em matemática, mas eu entendo também, mas eu me dou melhor em humanas.*

Pesquisadora: *Em que situações você acha que pode contar com seus professores?*

Franklyn: *Depende de quê, porque tem alguns que eu converso bastante e alguns que eu converso um pouco.*

Pesquisadora: *Esses que você tem mais intimidade assim, você conta de tudo?*

Franklyn: *Não, não de tudo.*

Pesquisadora: *É só questão escolar?*

Franklyn: *É, só questão escolar.*

Para Julia e para Dhiego, os professores também representam um suporte para aprendizagem. O que, para eles, acaba dificultando uma interação maior com os professores é que muitos nem tentam conversar com eles. A via de acesso é somente por meio do intérprete de LIBRAS.

Pesquisadora: *E como é a sua relação com os professores?*

Julia: *Tem alguns professores que tentam conversar comigo, eles vêm, tentam falar um pouquinho mais devagar, ou tentam escrever, a maioria não liga, nem olha para mim.*

Pesquisadora: *Então em que situações você pode contar com os professores?*

Julia: *Com a maioria eu nunca tentei, porque eles vêm conversar com a intérprete para perguntar sobre mim. E a intérprete já perguntou várias vezes aos professores se eles não poderiam conversar diretamente com a Julia, mas eles ficam desesperados, porque eles não conseguem se comunicar, aí no começo das aulas, eles querem entender como faz, como conversa, mas na hora não têm condições de fazer isso, eles têm que perguntar isso antes, não esperar o momento da aula.*

Pesquisadora: *E como é a sua relação com os professores?*

Dhiego: *Por meio do intérprete apenas, professor explica, eu vejo por meio do intérprete, e entendo bem a matéria.*

Pesquisadora: *E também assim, em que situações você acha que pode contar com seus professores?*

Dhiego: *Assim, o professor, quando estou fazendo atividade difícil, por exemplo, o professor de Física senta junto de mim e me explica um pouco melhor a matéria. Eu sinto que eles me ajudam sim.*

O relacionamento dos alunos PAEE com os professores foi considerado por ambos como uma relação apenas de aluno-professor, ou seja, os alunos respeitam os professores e confiam o seu aprendizado a eles, mas não sentem que os professores sejam pessoas com quem possam desabafar quando possuem algum problema pessoal. Para Camargo (2009) não são necessárias soluções mágicas para propiciar um bom relacionamento professor-aluno, mas atitudes de respeito e preocupação podem se configurar enquanto importantes elementos protetores, fortalecendo e transmitindo confiança para o indivíduo. Ou seja, a relação professor-aluno também pode desenvolver processo de resiliência no momento em que os alunos sintam que os professores se preocupam com o aprendizado e o bem-estar escolar deles, o que condiz com os pressupostos de Garcia (2008), Jones (2011) e Hatley (2013) para os quais o apoio dos professores e a forma de ensinar que busquem a confiança e autonomia do aluno contribuem para o processo de resiliência. E, novamente para os alunos surdos, apesar de o IFPR oferecer o curso de LIBRAS, percebemos que poucos professores o fazem devido à dificuldade que esses alunos relatam de se comunicarem com os professores.

Os professores reconhecem que são vistos pelos alunos PAEE como um apoio para a aprendizagem. Apesar do IFPR oferecer uma preparação aos professores na receptividade dos alunos, explicando brevemente sobre as deficiências atendidas, para os professores essa relação de apoio e suporte existente entre os professores e esses alunos acontece pelas ações próprias dos professores que procuram se inteirar do mundo do aluno. Consideramos importante a presença dessa relação bilateral, em que o esforço não parte somente do aluno, mas também dos professores. Para Mantoan (2003) o professor inclui quando está atento à singularidade de cada aluno, buscando o diálogo com todos.

Como ação institucional não há nada que sensibilize os professores a se tornarem uma referência de apoio aos alunos PAEE, como defendem Fith *et al.* (2013). Os pesquisadores apresentam, em sua pesquisa, a importância dos professores da instituição receberem um curso para entenderem a deficiência atendida, melhorando a sua performance em sala de aula, e também o desempenho dos alunos, pois passam a considerar as dificuldades dos alunos PAEE como culturalmente importantes no processo ensino-aprendizagem. Capacitar e sensibilizar os professores possibilita um maior comprometimento por parte deles em buscar formas de ensinar, como também os tornam mais conscientes de como seus comportamentos afetam esses alunos (ORR; GOODMAN, 2010; ALLSOPP *et al.*, 2005).

5.4.2 Colegas de classe: suporte para aprendizagem e para questões emocionais

Os professores acreditam que os alunos PAEE estão bem inseridos e conseguem interagir bem com os outros alunos, pois veem os alunos participando das atividades com os colegas, falando de assuntos triviais.

PP2: Eu já vi na turma da Julia atitudes de adolescentes normal. Eu já vi eles falando de paquera, de namoradinho. Inclusive participei de uma conversa em que as amigas da Julia disseram que ela estava paquerando um menininho do terceiro ano.

PTB2: Entendi. Como eu te falei, alguns alunos têm essa facilidade de chegar, de perguntar, de ajudar, então, nesse caso específico que eu vivenciei, alguns alunos vieram, tentaram escrever, enquanto um baixava aplicativo. Mas eu vejo que ele participa de grupos nos trabalhos, nas disciplinas, junto com os alunos, vejo eles na biblioteca, o intérprete está sempre junto. Mas eu vejo ele (Dhiego) rindo, entendendo piadas, sabe assim, a gente fez nos temas transversais um trabalho sobre bullying, cartazes, primeiro uma aula explicando o que era, perguntando se algum já tinha sofrido, ele falou, que na escola anterior ele sofria muito bullying, que aqui ele não sofre, mas que na escola anterior ele sofria muito com piadinha, e foi agredido tipo de empurrar, essas coisas assim, e ele era bem isolado, porque não tinha todo tempo alguém interpretando para ele, acompanhando ele. Aqui ele tem, ele fala que ele se sente superimportante, por ter isso.

Os professores mencionam que em alguns *campi*, a equipe pedagógica orienta os alunos em geral sobre o respeito aos alunos com deficiência e sobre as características de cada deficiência.

Pesquisadora: Foi feita uma conversa com os alunos também?

PTB1: Até onde eu lembro sim, eu posso estar enganado, mas eu acredito que a equipe pedagógica conversou com os alunos no início do ano, com todos os alunos, sala por sala, e principalmente com os alunos de sala que eventualmente receberiam no caso, por exemplo, o Dhiego, mas eu não tenho certeza exatamente como isso aconteceu, eu não estava presente.

PJ1: Eu lembro que sim, eu lembro de alguma reunião ou de algum evento que reuniu todo mundo que foi falado isso, tá, mas se foi, foi uma vez ou outra, não teve uma preparação “olha, estamos recebendo um aluno cego”, não. Sabe, a gente até esperou para ver como seria a reação dos alunos na própria aula, no início da aula. Não tivemos um momento onde o Franklyn não estava e todo mundo estava para falar. Na verdade foi na sala de aula mesmo e pelo relato que eu vejo assim das nossas aulas, a gente procura interagir.

PTB2: Eu acho que teve um papel, antes não sei, não posso te afirmar, mas eu penso que teve uma conversa com a turma, dizendo que teríamos esse aluno deficiente, que iria precisar de uma atenção, de um cuidado maior e de paciência, por conta de...eu penso que teve sim. Até em alguns momentos a gente falando de aprendizagem eficaz, ajudando eles a estudar, se organizar nos estudos, houve perguntas “ah, professora, verdade que, por exemplo, um portador de deficiência, ou surdo ou cego, tem mais

facilidade de aprender ou de ter algum sentido mais aguçado?”. Então eles têm essa curiosidade. Como eu não sabia muito, eu trouxe na próxima aula exemplos, de tipo cientistas, pensadores com deficiência, então assim, rolou esse papo, mas são bem respeitosos. Mesmo sendo adolescentes, eu penso que o Instituto e o papel do posicionamento de dar essa importância de um professor específico cuidando dele, auxiliando ele, os outros professores também respeitando os limites dele, eu penso que os alunos olham diferente.

PL5: *Eu acredito que tenha sido feito a fala, mas eu não tenho certeza, eu não vi, mas se eu não me engano foi feita pelo pessoal da equipe pedagógica, eles tiveram uma conversa.*

PL2: *É na verdade a turma também precisa ser trabalhada para aceitar o aluno, inicialmente nessa turma teve que ter várias conversas com os alunos para eles aceitarem como seria o dia-a-dia com um aluno com a síndrome de down e a turma assim. No início alguns resistem, alguns aceitam, alguns, né. Muitos ajudam também no dia-a-dia, e dentro do comportamento do aluno também, muitas coisas infantilizadas, que precisa ser relevada e questão de e-mail, material enviado e essas coisas em relação ao dia-a-dia que a turma cria uma resistência, mas a gente conversa muito, os professores também conversam muito com a turma, e de uma forma geral, agora o aluno está adaptado. Ele começou no início do ano, nós estamos agora em agosto, eu acredito que ele esteja bem adaptado dentro da turma dele.*

PL1: *E depois com a turma, foi feito com a turma para mostrar quais são as dificuldades que esses dois colegas teriam (Cego e SD), como que a gente poderia estar ajudando, para que a gente evitasse maiores conflitos.*

E alguns professores também se dispuseram a conversar com a turma em que o aluno PAEE estava estudando, conversando sobre a deficiência e sobre as dificuldades que podem surgir. Essas falas dos professores são ações que partem da necessidade que eles sentiram, e não de uma ação planejada institucionalmente.

PP3: *Da Julia, por exemplo, ela já interagiu mais, já tem vários colegas. Eu lembro de um caso ocorrido, que eu conversei com os alunos uma vez, até pedi para não ser passado para ela. Eu bati um papo com os alunos e comentei as dificuldades que ela tem, que ela já está de certa forma isolada, porque no começo eu vi que ela ficava isolada, no intervalo ficava sozinha. Aí depois daquele bate-papo que eu tive com a turma, eu vi algumas alunas se aproximando dela, tentando interagir, e aí ajudou. O Allan (surdo), hoje eu ainda percebo que ele fica isolado, então com o Allan ocorre isso aí, esse isolamento junto à turma. Não sei se é por causa de receio dos alunos, ou a dificuldade que alguns têm de se manifestar ou interagir com ele, mas o Allan eu vejo essa dificuldade.*

PUI: *Uma fala que aconteceu entre os próprios alunos assim foi no início do ano, “nossa, se é difícil para nós que sabemos ler e escrever, imagina para ele (Fabio/surdo) que não sabe”, então assim, a gente vai lá e intervém, “olha, ele sabe ler, ele sabe escrever, ele não tem nenhum problema de cognição, a única coisa é que ele não se expressa da mesma maneira que você, e se você não entende o que ele fala,*

muitas vezes ele vai entender melhor você do que você está entendendo ele, porque ele vai olhar e ele consegue fazer leitura labial, você não consegue entender a linguagem dele. Então o analfabeto aqui no caso é você, não é ele”.

PTBI: *Eu acredito que essas falas e alguns professores que já estiveram em contato com esses alunos antes da minha chegada a esses alunos, também me parece que pode ter tido algum efeito benéfico. A impressão que eu tenho é que alguns professores realmente se posicionaram de forma positiva. Eu citei o caso dessa professora que não está mais aqui, a Miriam, antes de eu ter aulas com o Dhiego, eu sempre vi as atitudes dela, com relação ao Dhiego e outros alunos também, sempre muito positiva nesse sentido, sempre muito inclusiva, sempre muito preocupada e no caso de ter que preparar a turma, de ter que eventualmente até dar uma bronca, fazer algum tipo de esclarecimento, ela estar bem disposta a fazer isso. Então me parece, sim, que houve uma preparação por parte tanto da equipe pedagógica quanto por parte dos professores que estão no dia-a-dia atuando com esses alunos.*

Os professores relatam que as ações que realizam que contribuem para melhorar o relacionamento dos alunos PAEE com seus colegas de classe seriam as conversas realizadas pelos professores com a turma em que o aluno está matriculado sobre temas como *bullying*, diferenças e dificuldades, quando sentem a necessidade, bem como as orientações feitas pela equipe pedagógica, quando aborda tais assuntos com os demais alunos como meio para não se criarem as barreiras atitudinais.

Os alunos também consideram que a relação com os colegas de classe em geral é muito boa e mostrando-se como um importante fator de proteção dentro da instituição, pois, pelas fotografias, todos os alunos registraram momentos em que estavam interagindo com os colegas, seja em trabalho de sala de aula ou em projetos de pesquisa, como também a própria foto do seu colega como registros de que mais gostaram ou que representam algo bom na vida e na escola. Percebemos que a importância do relacionamento com os colegas de classe fundamentou-se em dois aspectos: o primeiro é que a relação se baseia somente no apoio para aprendizagem e outro é que a relação abrange a dimensão da aprendizagem, mas também funciona como suporte emocional para assuntos fora do contexto escolar.

Para alunos como o Zé, João e Willian, o relacionamento com os colegas de classe é considerado como bom, pois sentem que não são vistos pelos seus colegas pelo ponto de vista da deficiência. O relacionamento se baseia na ajuda para resolver as atividades escolares, como divisão do trabalho e dúvidas de conteúdo.

Zé: *É bom, até porque tem uns ali, faz pouco tempo que estamos aqui, até acho que tem hora que eles nem veem que tem a deficiência ou alguma coisa, porque tratam normal, eu sei que eu não tenho e acostumei bem, fui na psicóloga, foi bem fácil.*

Pesquisadora: *O que vocês fazem juntos?*

Zé: Na parte de trabalho tudo, tudo é dividido. Cada um tem a sua parte, estudamos juntos, sentamos até perto, no laboratório eles me ajudam também.

Pesquisadora: Em que situações você pode contar com seus colegas de classe?

Zé: Na parte das aulas práticas mesmo, assim. Porque precisa manusear, cortar ou instrumentar alguma coisa, eles fazem para mim.

Pesquisadora: Em que situações você acha que pode contar com seus colegas de classe?

João: Em que situações? Deixa eu pensar em uma situação aqui, eu sei lá, não sei uma situação em específico. Eu sei que qualquer coisa que eles puderem, por minha parte, eu ajudo. Agora deles eu não sei, eu não sei o que eles pensam, igual aqui, eu não tenho uma relação excelente com eles, mas eu daria a minha vida e botaria a minha mão no fogo por qualquer um deles, entendeu? Agora em uma situação específica, eu não sei que situação eu poderia contar.

Pesquisadora: E nunca aconteceu nada assim que você já precisou da ajuda deles?

João: Precisar, precisar de ajuda só em questão de trabalho mesmo, trabalho da escola, trabalho da aula. De ajuda, digamos assim, de conteúdo, alguma coisa, seria essa situação mais. Situações mais extremas eu não sei, nunca aconteceu nada extremo aqui.

Pesquisadora: Como que é o seu relacionamento com os colegas de classe?

Willian: É boa, não tem problema não.

Pesquisadora: Você se dá bem com a turma toda?

Willian: Sim, eu me dou bem com a turma toda, eu não tenho problema com ninguém.

Pesquisadora: Em que situações você acha que pode contar com seus colegas?

Willian: Como assim?

Pesquisadora: Situações que você esteja vivenciando, seja a dificuldade em uma matéria ou está com problema pessoal, situações diversas?

Willian: Mais em dificuldade de matéria, se tiver alguma dificuldade o pessoal da sala me ajuda. Assim como eu também ajudo alguém que tiver com dificuldade, se tiver ao ponto de me ajudar, eu ajudo também.

Notamos os casos dos alunos PAEE para quem, além desse suporte para a aprendizagem, o apoio dos colegas de classe tornou-se essencial, visto que, com a ajuda deles, os alunos com deficiência conseguem se comunicar e se locomover no espaço escolar. Para a aluna Julia, o suporte dos colegas de classe na sua aprendizagem tornou-se imprescindível, pois devido à falta de adequações dos professores para ensinar, quando a intérprete de LIBRAS não está presente, a aluna acabava dependendo da interpretação dos seus colegas de classe, que começaram a aprender LIBRAS, ensinada por Júlia. A aluna fotografou a colega que sempre a ajuda a se comunicar com as outras pessoas, incluindo atividades como comprar algo na cantina ou solicitar algum documento na secretaria escolar. Para o aluno Fabio, o fato do IFPR estar oferecendo o curso de LIBRAS, ajuda na promoção desse relacionamento, pois a comunicação passa a ser facilitada. Esse aluno também fotografou (Foto 9) um momento em que a instituição realizou um evento do qual todos os alunos participaram, reunindo em torno

de mil alunos, em que todos fizeram um abraço ambiental. Tal momento foi significativo para o aluno, pois proporcionou uma interação maior com seus colegas de classe. Para o Franklyn, o apoio dos colegas de classe também se tornou fundamental, pois ele depende de seus colegas para descrever os espaços a fim de se locomover pela instituição.

Pesquisadora: *E como que é o seu relacionamento com seus colegas de classe?*

Julia: *Tem poucas pessoas que sabem sinais e que conversam comigo, a maioria não conversa.*

Pesquisadora: *Mas assim, esses seus colegas que sabem sinais, você que ensinou? Eles aprenderam por sua causa?*

Julia: *Eu tento ensiná-los já, eles começaram, por conta do contato a desenvolver o aprendizado.*

Pesquisadora: *Mas eles fazem o curso em algum lugar?*

Julia: *Não.*

Pesquisadora: *É você que está ensinando mesmo?*

Julia: *Sim e a intérprete também.*

Pesquisadora: *E desses seus amigos mais próximos, o que vocês fazem juntos?*

Julia: *Nós estudamos juntos, conversamos no intervalo. Dentro da sala eles me ajudam, mas os professores ainda assim, acabam transferindo a responsabilidade de ensinar para eles e eu não acho isso justo, porque eu não posso ficar dependendo da explicação dos alunos.*

Pesquisadora: *Em que situações você pode contar com seus colegas de classe? Se você tiver com algum problema particular, você pode desabafar com seus colegas, pedir conselhos?*

Julia: *Não. Eu prefiro não desabafar com eles.*

Pesquisadora: *E como que é o seu relacionamento com seus colegas de classe?*

Fabio: *Tem os alunos ouvintes que ajudam fazer atividades, ajudam a participar dentro do grupo, ajudam a ter uma relação boa com alguns alunos.*

Pesquisadora: *Esses seus colegas aqui do campus sabem LIBRAS?*

Fabio: *Alguns sabem um pouco de LIBRAS sim.*

Pesquisadora: *Por que eles fizeram os cursos que foram ofertados aqui no campus?*

Fabio: *Fizeram o curso aqui.*



Foto 9 – Pesquisa de campo, 2016.

Fabio: *Porque foi um dia especial, que era o encontro do abraço ambiental, e ali falava sobre árvore, falava sobre natureza. Porque a sala toda se reuniu para ir lá na biblioteca, a gente se organizou, a gente se reuniu para tirar foto, então por isso que eu gostei mais.*

Pesquisadora: *Eles descreviam a imagem para você?*

Franklyn: Isso, eles descreviam, audiovisual. E eu estou numa unidade que eu não sabia o que era, a unidade chama Signos de Hoje, é muito da hora, tem a ver com imagens também, eu curti muito essa unidade, trabalhar análises de imagem e tal.

Pesquisadora: Como que é? Me conta, eu não conheço.

Franklyn: Ela trabalha análises de imagens. Por exemplo, aqui no Instituto, a gente anda aqui e tem coisas que a gente não percebe, o professor falou para gente sair, andar e ver alguma coisa que a gente nunca percebia e depois falar. Daí saiu eu e um colega lá, daí ele descrevia o que tava, aí eu coloquei a mão, por exemplo, aí tinha um vidro perto do extintor, eu não sei o que era aquilo, ele tinha falado, mas eu não sei, daí ele descrevia e eu “nossa”, aí ele foi descrevendo os cartões que tinham ali perto da biblioteca, tem uns bagulhos vermelhos na parede, se não me engano é vermelho.

Pesquisadora: Então você participava dessa disciplina com a ajuda de um amigo seu, que ele descrevia as imagens para você...

Franklyn: Não é só essa atividade. Na aula, por exemplo, amanhã a gente vai fazer a análise de uma charge. Eu peguei a foto, a professora falou a foto, o que está na imagem e eu vou descrever sabe, daí eu vou explicar na sala. Uma imagem mental.

Diferentemente dos demais participantes, Dhiego sente muitas dificuldades de se relacionar com seus colegas de classe, pois ele se comunica melhor pela LIBRAS. Quando o intérprete não está presente a comunicação por leitura labial ou pela escrita ficam difíceis, mas ainda assim, possui colegas que auxiliam na sua aprendizagem.

Pesquisadora: E como é o seu relacionamento com seus colegas de classe?

Dhiego: É que todos falam e falam muito e eu sou o único surdo e às vezes eu tenho vontade de interagir com eles, mas usando a LIBRAS, e me sinto sozinho. Todo mundo falando e eu sem entender nada, paciência.

Pesquisadora: Leitura labial, você faz?

Dhiego: Muito mal, não consigo, impossível. Mais a LIBRAS pura que eu utilizo.

Pesquisadora: E quando tem algum trabalho em grupo, como que você resolve isso?

Dhiego: Então, por exemplo, o professor de português passou um trabalho em grupo de 5 alunos, e daí eu só consigo com intérprete mesmo auxiliando.

Pesquisadora: E você acha assim, em que situações você pode contar com seus colegas de classe?

Dhiego: Tem um colega lá, o Vinicius, ele sempre me ajuda também assim quando eu tenho dificuldade ou em alguma coisa, parece que é o único na verdade da turma que me dá uma atenção quando eu estou fazendo alguma atividade.

Pesquisadora: Mas aí é uma ajuda mais de conteúdo ou ele te ajuda na comunicação com os outros colegas também?

Dhiego: É mais do conteúdo mesmo. E o restante da turma talvez até me ajude também, mas é bem pouquinho.

Já para outros alunos como Maria e Catarina, a importância dos colegas de classe vai além da ajuda escolar, o relacionamento conseguiu ultrapassar os muros da escola, contribuindo para que a relação também fosse baseada pelo suporte emocional.

Pesquisadora: *Você se dá bem com toda a turma?*

Maria: *Sim.*

Pesquisadora: *O que vocês fazem juntos?*

Maria: *A gente faz os trabalhos, a gente fica à tarde, faz as atividades também.*

Pesquisadora: *E você têm algum tipo de relacionamento fora da sala de aula, tipo vai no cinema junto, se tem alguma festa na cidade vocês vão juntos?*

Maria: *A gente assiste filme juntos ou vai na pizzaria ou em algum lugar comer alguma coisa.*

Pesquisadora: *Vocês fazem coisas juntos fora da escola também?*

Maria: *Sim.*

Pesquisadora: *Em que situações você pode contar com seus amigos aqui do colégio?*

Maria: *Acho que mais emocional, se precisar.*

Pesquisadora: *E você tem amigos aqui que você pode desabafar, você pode contar os seus problemas?*

Maria: *Sim.*

Pesquisadora: *Tá. Em que situações você pode contar com seus colegas de classe?*

Catarina: *Acho que pra tudo, tipo matéria de escola se precisar, dúvida, tipo ajuda emocional também. Falo com a Camila sobre o menino que gosto, eu tenho certeza que ela está de "saco cheio", mas ela fala "eu estou aqui para isso", acho que para tudo.*

Para o Luan, com Síndrome de Down, os colegas de classe são essenciais e é muito importante ele ir bem nas disciplinas para poder acompanhar seus colegas. O aluno também fala de eventos culturais do IFPR em que dançou com suas colegas e conseguiu se enturmar mais.

Pesquisadora: *E você se dá bem com os outros colegas da sala?*

Luan: *Sim, com aquele grupo que sempre sai muito e...é porque Deus que sabe se um deles se não passar no segundo semestre, aí eu vou estar indo no mesmo caminho, só que aí eu vou passar um segundo a mais e aí foi só para frente. Com os amigos, porque aquele foi...aí eu já tive festa aqui, no primeiro encontro foi logo em um sábado, na casa da Angela, aí eu e o (inaudível). Aí a gente já tomou aquele energético lá, aí ficou um dançando com a Angela, aí vai e troca e dança com ela.*

Para Thiago, com Síndrome de Asperger, apesar de não ter muitos amigos, as amizades que consegue fazer se tornam muito importantes, seja para os trabalhos de escola, seja como apoio emocional.

Pesquisadora: *E como é o seu relacionamento com seus colegas de classe?*

Thiago: *Eu só tenho basicamente um amigo, que é o João. Tinha dois, só que o outro reprovou. E eu normalmente só falo com ele, eu não falo com o resto da sala.*

Pesquisadora: *Mas você não fala por quê?*

Thiago: *Ah, porque eu tenho vergonha de conhecer gente nova, conversar, fazer amigo. É muito difícil para mim fazer alguma amizade assim.*

Pesquisadora: E com o João, como que aconteceu essa amizade?

Thiago: Ah, a gente acabou entrando no mesmo grupo de trabalho, daí a gente começou a conversar e virou amigo.

Pesquisadora: E o que vocês fazem juntos?

Thiago: Ah normalmente é só conversar e talvez algum trabalho em grupo.

Pesquisadora: Coisas fora da instituição, vocês fazem?

Thiago: Não.

Pesquisadora: Ir no cinema, ir comer um lanche?

Thiago: Não, a gente não tem dinheiro para isso.

Pesquisadora: Em que situações você acha que pode contar com o João?

Thiago: Ah, em quase tudo, assim. Porque ele é um bom amigo, assim.

No relacionamento com os colegas de classe, percebemos que os alunos PAEE conseguem desenvolver um bom relacionamento, que podemos enquadrar como suporte nas atividades escolares e/ou também em apoio emocional. Na visão dos professores, o relacionamento dos alunos PAEE com os colegas de classe também se baseia em apoio emocional e para aprendizagem, pois percebem que se ajudam entre si. Apenas os alunos surdos sentem mais dificuldades para desenvolverem relacionamentos dentro da instituição devido à dificuldade na comunicação, pois muitos colegas de classe não sabem LIBRAS.

Duas ações institucionais foram citadas pelos alunos como contribuindo para melhorar o relacionamento com os colegas de classe. Uma delas foi a oferta do curso de LIBRAS aos alunos em geral. Entretanto, em decorrência da dificuldade de comunicação alegada pelos alunos surdos, acreditamos que tal curso não tenha interessado aos alunos ou não tenha sido bem divulgado. Outra ação institucional que contribui para melhorar o relacionamento entre os alunos seria os eventos institucionais que buscam reunir os alunos da instituição numa proposta mais cultural, permitindo-lhes terem outros tipos de contatos entre eles além do suporte para aprendizagem, promovendo outros tipos de interações entre os alunos PAEE, os demais alunos da instituição e os professores. Fee e Hilton (2011), Resende e Gouveia (2011), Migerode *et al.* (2012) consideram o apoio social um forte aliado no processo de resiliência, pois além do suporte emocional revelam a questão da aceitação social da sua comunidade.

5.4.3 NAPNE: atividades camufladas

Muitos professores não possuem conhecimento do NAPNE, pois em muitos *campi* o NAPNE é composto somente pelo intérprete de LIBRAS ou então além do intérprete de LIBRAS temos a pedagoga e a psicóloga do próprio *campus*. Dessa forma, as ações do NAPNE e da seção pedagógica se camuflam, uma vez que o próprio intérprete de LIBRAS

faz parte dessa seção. Levando em consideração esses dois tipos de composição do NAPNE, os professores consideram que a relação dos alunos com a equipe pedagógica (que representaria o NAPNE) é muito boa, pois todos estão sempre tentando ajudar esse aluno.

PL4: *Quando você diz NAPNE, você se refere a Núcleo...*

Pesquisadora: *Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas.*

PL4: *Ótimo, se o nosso campus tem o NAPNE eu não sei. Aí se nós temos já temos uma falha. Aqui nós tratamos disso na seção pedagógica chamada SEPAE, normalmente eu recorro às pedagogas para obter algumas informações quando os alunos apresentam rendimento muito abaixo, eu procuro me informar se há uma circunstância específica em relação a isso.*

Pesquisadora: *Aí você considera que esses alunos, o João e o Dhiego, têm conhecimento do NAPNE?*

PTB1: *O Dhiego eu diria que com certeza, até porque o coordenador do NAPNE é o intérprete que está em contato com ele diariamente. O João eu não saberia dizer, eu acredito que sim, por conta desse contato que ele tem com a pedagoga, que é uma pessoa que eu acho, se não me engano, faz parte do NAPNE também, mas eu não saberia dizer com certeza. Mas acredito que ambos sabem.*

Pesquisadora: *Mas, assim, você acha que o aluno tem noção que o NAPNE existe, se ele tiver alguma dificuldade, ele procurar esse núcleo?*

PTB2: *Tem. Eu vejo eles sempre conversando, o próprio intérprete, antes de trabalhar com esses alunos, antes de ter esses alunos já desenvolvia esse trabalho no NAPNE. Eu penso que...ele é bem...ele é o NAPNE assim, nessa questão de precisar, estou aqui, sabe para conversar. As meninas também, pedagógico, que fazem parte do NAPNE, sempre estão sabe, procurando, não só esperando que o aluno venha quando tem um problema, mas elas sempre conversam com eles. Têm iniciativa sabe.*

Para alguns professores, o bom crescimento do aluno PAEE na instituição diz respeito a ele criar “pontes” de apoio em pessoas, como o intérprete de LIBRAS e pedagogas.

Pesquisadora: *Então assim, você diz que os problemas que eles enfrentam aqui na instituição, eles conseguem enfrentar porque eles têm esse apoio?*

PTB1: *Eu tenho mais ou menos a mesma impressão, com o Dhiego é isso, ainda estou analisando e sentindo um pouco melhor como está funcionando no caso dele, mas eu tenho visto essas pontes também, uma ponte com o intérprete, uma ponte também com a pedagoga com quem ele consegue ali ainda consegue conversar caso seja necessário.*

PTB2: *O Dhiego eu nunca tive...assim, ele nunca me procurou para conversar alguma coisa, eu penso que o intérprete dever ser essa ponte que ele faz quando aparece alguma outra dificuldade, mas assim, eu acho que se alguma dificuldade acontece com algum professor específico, com algum conteúdo em específico, com o João ou com o Dhiego, eles têm a noção de que as portas estão abertas para*

conversar, para um diálogo. Eu sei que a pedagoga sempre está bem presente naquela turma (João), eu acho bem legal o trabalho que ela faz, muito legal o trabalho dela.

Com relação aos alunos, verificamos que dos doze alunos participantes, somente dois conheciam o NAPNE, mas um não sabia exatamente sua função, só sabia dizer quem fazia parte.

Pesquisadora: *Como é sua relação com a equipe do NAPNE?*

Maria: *Eu não sei.*

Pesquisadora: *Você não conhece o NAPNE?*

Maria: *Mais ou menos.*

Pesquisadora: *O que você conhece do NAPNE?*

Maria: *Nada. Eu sei quem é.*

Pesquisadora: *Quem é o NAPNE?*

Maria: *Aquela moça ali...eu não sei.*

Pesquisadora: *A Aline?*

Maria: *Eu acho que é.*

Pesquisadora: *Então o NAPNE nunca conversou com você assim?*

Maria: *Conversou sobre a cirurgia, perguntou se precisava de alguma coisa.*

Pesquisadora: *Só foi esse o seu contato com o NAPNE ou você teve outro tipo de contato? Só foi nesse momento que ela chegou e conversou?*

Maria: *Nesse momento e teve na sala que eles falaram quando estava todo mundo junto.*

Pesquisadora: *O que eles falaram na sala?*

Maria: *Falaram sobre o NAPNE, o que era, como funcionava, só. Depois eles me chamaram para conversar sozinha.*

Pesquisadora: *Para perguntar se você tinha alguma dificuldade, o que você falou para eles?*

Maria: *Falei que por enquanto não, só depois da cirurgia, que eu ainda não sei como vai ser, eu nunca operei.*

Pesquisadora: *E como que é a sua relação com o NAPNE?*

Franklyn: *Com?*

Pesquisadora: *NAPNE, você conhece o NAPNE?*

Franklyn: *É a assistência de aluno deficiente, não é?*

Pesquisadora: *Isso, que é o Thiago, o coordenador.*

Franklyn: *Ah, ele é gente boa, nós brincamos muito, a gente brinca tipo assim, a gente fica “zuando” o time do outro, muito legal.*

Pesquisadora: *E assim, tudo o que você precisa você recorre ao Thiago, aí?*

Franklyn: *É, eu sempre peço para ele, por exemplo, o professor imprimiu o texto, eu peço para ele mandar o texto no e-mail, porque para mim estudar o texto é mais fácil, demora menos, aí eu peço para ele enviar por e-mail ou passar no pen-drive, mas na sala assim quando eu venho, eu venho no braile mesmo, só quando eu nunca li, mas quando for ler com a turma toda, não sei se eu leio no braile ou no computador.*

Pesquisadora: *Então é quando você achou que o professor poderia fazer de outra forma, mas não fez, aí você fala com o Thiago para ele intervir com esse professor?*

Franklyn: *É, é que eu não falo para o professor que é melhor passar no pen-drive, eu não costumo falar “ah, pode imprimir, se tiver o texto no computador eu peço para o*

Thiago e ele me manda”, não tem problema imprimir, eu leio de qualquer jeito, e imprimindo para uma prova é mais fácil para estudar. E quando é seminário, eu costumo decorar os textos.

Acreditamos que a falta de conhecimento do NAPNE pelos alunos se deve à ausência de atividades executadas por esse núcleo ou então à falta de divulgação ou esclarecimento das suas ações, pois muitos alunos comentam que contam com o apoio da pedagoga, da psicóloga do IFPR, que muitas vezes fazem parte do NAPNE, ou seja, apesar do NAPNE não ser conhecido pelos alunos PAEE, estes são assistidos pelo núcleo, mas não sabem, pois quem compõe o NAPNE e a equipe pedagógica muitas vezes pertencem à mesma equipe.

Pesquisadora: *E você sabe do NAPNE, tem conhecimento do NAPNE?*

João: *Eu não sei o que é.*

Pesquisadora: *O NAPNE é um núcleo de atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas. Assim, que normalmente a psicóloga faz parte, a pedagoga faz parte.*

João: *Eu não sabia, mas já devo ter tido contato sem saber, provavelmente.*

Pesquisadora: *Essa equipe já chegou, já conversou com você, perguntou se você precisava de algo?*

João: *Já, já, a psicóloga mesmo já veio ver como eu estava várias vezes.*

Pesquisadora: *Mas foi ela que te procurou ou foi você?*

João: *Ela que me procurou. Porque na verdade, digamos assim, eu tenho Asperger, mas eu consigo contornar muitas coisas que me atrapalham o suficiente para “não, eu não posso fazer isso aqui”. São poucas coisas que, igual já me fez passar mal por eu ter muita dificuldade.*

Pesquisadora: *E como é a sua relação com o NAPNE?*

Thiago: *O que é?*

Pesquisadora: *O NAPNE, você sabe o que é?*

Thiago: *Não.*

Pesquisadora: *O NAPNE é um núcleo de atendimento que dá todo o apoio a alunos que têm alguma necessidade específica, nunca tiveram nenhum contato com você?*

Thiago: *Não.*

Pesquisadora: *Te chamaram para conversar?*

Thiago: *Não.*

Pesquisadora: *A Aline, você sabe quem é a Aline aqui?*

Thiago: *A psicóloga?*

Pesquisadora: *Tem a psicóloga também. Elas fazem parte do NAPNE.*

Thiago: *Só conversei com a psicóloga uma vez.*

Pesquisadora: *Porque você quis ou ela te chamou?*

Thiago: *Ela me chamou.*

Pesquisadora: *E foi boa a conversa, te ajudou?*

Thiago: *Foi, mas na verdade, ela só perguntou sobre o IF assim, essas coisas.*

Pesquisadora: *Então, você não teve contato com o NAPNE, nem conhece?*

Thiago: *Eu nem sabia o que significava. Nunca tinha ouvido falar.*

Julia desconhecia o NAPNE, porém fotografou a porta da Seção Pedagógica (Foto 10) como representando algo bom na sua vida e algo bom na escola, pois lá é onde encontra a intérprete de LIBRAS.



Foto 10 – Pesquisa de Campo, 2016.

***Julia:** A foto é boa, porque a intérprete de LIBRAS está lá, as pessoas da sala pedagógica também fazem um atendimento bom, estão aprendendo um pouco de LIBRAS, as vezes eles já falam “oi, tudo bem?”.*

O relacionamento com o NAPNE revelou-se preocupante, visto que muitos alunos e professores não sabem da existência e da funcionalidade do núcleo. Pela fala dos alunos, percebemos que eles possuem contato com o intérprete de LIBRAS, pedagoga e psicóloga, que são profissionais que fazem parte da equipe pedagógica, segundo regimento do IFPR.

Para esclarecimento, o NAPNE deve ser obrigatoriamente constituído por um coordenador, nomeado pelo diretor do *campus*, porém o NAPNE pode funcionar apenas com o coordenador ou então, como o mais correto, além do coordenador, ser composto por outros participantes como alunos, professores e técnicos administrativos. Durante a coleta dos dados em que tivemos contato com os NAPNEs de cada *campi*, pudemos perceber que as pessoas que compõem o NAPNE são as mesmas pessoas que compõem a equipe pedagógica do *campus* e, normalmente, o coordenador do NAPNE é o intérprete de LIBRAS. Assim, acreditamos que até os próprios profissionais envolvidos se confundam sobre as ações que estão desenvolvendo, ou seja, se estão atuando pelo NAPNE ou como equipe pedagógica. Algo que pode contribuir ainda mais para essa confusão é o fato de não existir um local próprio do NAPNE, ou seja, um local que sirva de referência para os alunos PAEE procurarem quando precisarem, como podemos analisar pela foto tirada pela Julia, que registrou a porta da seção pedagógica para representar a importância da intérprete de LIBRAS para ela, no caso, a acessibilidade. Apesar dessa confusão percebemos que a atuação do NAPNE no desenvolvimento de ações inclusivas é mínima, pois foram poucos os alunos que relataram sobre atividades relacionadas à inclusão. O que podemos registrar no que se refere

ao NAPNE e seu relacionamento com os alunos são as ações desenvolvidas pela pedagoga e psicóloga que conversam com os alunos e os orientam sobre as suas dificuldades. Já os intérpretes de LIBRAS são considerados pelos alunos surdos um forte ponto de apoio, existindo até mesmo uma grande dependência dos alunos por esse profissional.

Apesar de muitos professores não saberem da existência do núcleo, este também é representado para os professores pela equipe pedagógica. Os professores consideram que seria o relacionamento de maior vínculo dos alunos PAEE dentro da instituição, pois o intérprete de LIBRAS e as pedagogas são vistos como suportes para os quais os alunos recorrem quando encontram alguma dificuldade relacionada à escola. A presença de um vínculo maior dos alunos PAEE com o intérprete de LIBRAS e as pedagogas pode ser relacionada com a ideia apresentada por Catusso (2007) sobre o “tutor da resiliência”, que seria a pessoa responsável por potencializar as capacidades dos alunos, oferecendo suporte para a compreensão e superação das adversidades.

Dessa forma, pela fala dos professores e alunos, percebemos que a maioria dos relacionamentos que os alunos PAEE possuem no IFPR são baseados em assuntos escolares, ou seja, apoio e suporte para a aprendizagem. Um fator que consideramos que pode ter interferido nessa análise do relacionamento dos alunos com seus professores, colegas de classe e NAPNE é o pouco tempo de convivência entre eles, pois a maioria dos alunos entrevistados tinha menos de 6 meses de convivência, o que provavelmente impossibilita o desenvolvimento de uma relação mais íntima.

Apesar da maioria das ações inclusivas descritas na tensão relacionamentos serem promovidas pelos professores, equipe pedagógica e intérprete de LIBRAS, adquirindo uma dimensão mais pessoal (pelo interesse dos profissionais) do que institucional, para Sousa (2008), o fato de as relações existentes no ambiente escolar estimularem interações que contribuam para o sucesso dos alunos, estimulando-os a se sentirem capazes, auxilia o aluno a encontrar formas de superar suas dificuldades. Assim, as relações vividas pelos alunos PAEE no âmbito escolar contribuem para o processo de resiliência, pois apesar de alguns relacionamentos se referirem apenas ao contato para as atividades escolares, esses relacionamentos fazem os alunos se sentirem bem, valorizados pelas suas potencialidades e não excluídos pela sua deficiência, fazendo com que passem a confiar mais em si mesmos. Somente para alguns alunos surdos, a impossibilidade de se comunicar com os ouvintes, sejam os colegas de classe ou os professores, pode ser um fator de risco para o seu desenvolvimento, porém esses alunos encontram no intérprete de LIBRAS um relacionamento como ponto de apoio e suporte.

5.5 Identidade

Para Ungar *et al.* (2007) esta tensão está relacionada à capacidade do sujeito de reconhecer suas habilidades e limitações por meio de interações intrapessoais e interpessoais. Buscamos identificar as ações institucionais que contribuíam para que os alunos PAEE desenvolvessem uma identidade positiva.

5.5.1 A motivação institucional para que os alunos acreditem no seu potencial

Pela fala dos professores, essa tensão poderia ser desenvolvida pelo aluno PAEE por meio de ações que são promovidas por eles, passando confiança ao aluno, não o tratando de forma diferente, pois os docentes reconhecem as especificidades da deficiência, mas tratam seus alunos com o mesmo respeito que os demais, criam oportunidade para que participem das mesmas atividades, reconhecendo seus direitos.

PP2: Eu acho que o primeiro passo é essa atitude de não tratá-los diferentes pela deficiência. Eles competem de igual para igual, com todo mundo. Então eu acho que o primeiro ponto é esse. Não é porque você está ouvindo menos que o teu colega que você é menos que ele, você tem a mesma condição, então vem aqui e faz.

PL1: Quando ele está com o grupo, que ele vê que os outros conseguem e ele também sente que vai conseguir. Agora quando você o separa que aí ele acha que ele é diferente, aí ele entra em crise, acho que até de identidade.

Esse tratamento do professor que respeita as especificidades do aluno PAEE acaba motivando o aluno, fazendo com que ele acredite nas suas capacidades e potencialidades por meio de ações em que podem ser ouvidos e reconhecidos na sua plenitude. O professor cria maneiras de incluir esses alunos em atividades que eles acreditavam que não conseguiriam realizar.

PTB1: Eu acho que depende muito da deficiência que ele apresenta qual o desafio que ele vai ter que superar. Eu diria assim, de forma genérica são as situações em que ele supera um desafio, que talvez ele duvidasse que seria capaz de superar ou pelo menos não esperava ser colocado diante daquele desafio e sem saber muito bem o que esperar desse desafio, ele supera. Então, por exemplo, isso é o que eu estou planejando e eu não sei o que vai acontecer, com a turma do Dhiego eu tenho feito atividades em que os alunos precisam fazer discursos, postar diante da turma e fazer

um discurso, então eu estou em contato com o intérprete para pedir algumas dicas em relação o Dhiego, se de repente é necessário algum tipo de adaptação ou coisa assim. Mas eu tive a impressão que o Dhiego não esperava uma atividade desse gênero. E participar de uma atividade desse gênero, a impressão que eu tenho é que ele tem um potencial muito bom para apresentar um bom discurso, e aí claro, como a gente tem a facilidade do intérprete em ter esse discurso interpretado e eu acredito que isso vai fazer com que ele sinta mais confiança para se fazer ouvir, para se fazer entender pelos alunos, pelo professor, no caso eu mesmo, e assim por diante. Mostrar a capacidade, mostrar para ele mesmo a capacidade que ele tem de organizar ideias e assim por diante. Então no caso do Dhiego, me parece, por exemplo, isso como algo que pode ser...algo que faz com que ele tenha mais confiança em si. O tratamento que as outras pessoas têm frente a eles também me parece fundamental, não só em casos de deficiências, mas como em casos diversos de qualquer tipo de dificuldade que o aluno apresente, me parece que sempre que os técnicos, os alunos, os professores, todos aqueles que estão envolvidos mesmo no processo, olham para esses alunos com um olhar humano mesmo, um olhar de reconhecimento, eles dão boas respostas, têm um crescimento ali. Toda vez que alguma dessas pessoas pergunta para eles o que é melhor para eles e eles têm a oportunidade de dizer, eles dão boas respostas. O que acho que às vezes essa é uma das dificuldades frequentes, nós olhamos para eles como se nós soubéssemos aquilo que eles precisam e nem sempre sabemos. E às vezes erramos muito feio e isso me parece muito desanimador saber que vai ter que ficar enfrentando esse tipo de situação constantemente, não ser reconhecido como pessoa plena, não ter as suas necessidades atendidas e não ter as suas solicitações ouvidas. Então me parece que isso faz diferença, ser colocado diante de uma situação em que ele pode superar e mostrar para si mesmo que ele supera alguma coisa e ser ouvido. Ter pessoas que os ouçam, que olhem para ele com reconhecimento.

PAI: *Eu acho que todos os professores, a equipe, a seção pedagógica, direção, todo mundo faz um trabalho de motivação, com todos os alunos, não só com.. né. A gente sempre busca mostrar para os alunos que eles são capazes, que eles podem contar com a gente, o que eles precisarem, eles podem pedir auxílio, e todos, cada professor na sua especificidade ajuda e orienta e dá conselhos, e faz o possível para que esses alunos possam progredir que eles possam crescer.*

A ações de encorajamento dos professores como não tratar os alunos de forma diferente (no sentido de evitar a superproteção), colocando-os nas mesmas situações escolares que os demais alunos, ajudando o aluno a superar os desafios colocados para ele, pela atividade proposta, oferecendo apoio às suas limitações, contribui para que os alunos ampliem a crença em suas potencialidades. Pois segundo Catusso (2007) ter conhecimento de sua limitação e não considerar isso como um empecilho para alcançar seus objetivos favorece processos de resiliência. Os professores acreditam que, assim, ajudam os alunos a acreditarem mais em si mesmos. Para isso, os professores consideram que precisam olhar o aluno na sua plenitude, reconhecendo-o como parte importante da sua formação, por isso a importância de fazê-los participar do processo ensino-aprendizagem.

Essa motivação feita pelos professores também é citada pelos alunos como contribuindo para que os mesmos não desistam, como por exemplo, as dificuldades no aprendizado nas disciplinas escolares faz com que desanimem. Alguns participantes da pesquisa consideram que, para melhorarem o rendimento, é necessário que o esforço e dedicação parta deles. Por outro lado, segundo os alunos, o IFPR oferece algumas ações que os ajudam nesse processo (de busca deste esforço) e dão como exemplos: os atendimentos oferecidos pelos professores no contraturno, que são momentos em que podem estudar junto com os professores e esclarecer as dúvidas, as palavras de motivação dos professores, pedagoga e intérprete de LIBRAS para que os alunos superem suas dificuldades se esforçando e se dedicando mais aos estudos.

Pesquisadora: *Você se sente capaz de realizar as atividades daqui da escola?*

Maria: *Sim.*

Pesquisadora: *Quais são essas atividades que faz você se sentir capaz?*

Maria: *Sei lá.*

Pesquisadora: *Na sala de aula assim, o que faz você se sentir capaz, acreditar em você?*

Maria: *Mais na aula de artes e de física.*

Pesquisadora: *O que você sente na aula de física?*

Maria: *Ah, acho da hora calcular.*

Pesquisadora: *Só física, matemática não?*

Maria: *Matemática por enquanto não, porque está trabalhando com (inaudível), tem letras e eu não sou boa com letras.*

Pesquisadora: *Como que você acha que o Instituto pode contribuir ainda mais para que você se sinta capaz, você acredite cada vez mais em você, no seu potencial?*

Maria: *Sei lá.*

Pesquisadora: *O que você acha que o Instituto possa fazer assim? Que nem você falou que não é muito boa com letras, como que o Instituto poderia estar te ajudando para você se achar boa com letras também?*

Maria: *Ah, ele já está ajudando, que tem o atendimento, só tem que vir.*

Pesquisadora: *E o Instituto está te ajudando para que você tenha mais confiança em você?*

Catarina: *Sim.*

Pesquisadora: *O que ele está fazendo que esteja te estimulando?*

Catarina: *A pedagoga sempre fala que eu tenho que tentar, vir no contraturno, fazer, tentar fazer sozinha, né, e essas coisas e tudo mais. E que eu sempre consigo fazer as coisas, meus amigos também falam que eu posso.*

Pesquisadora: *E como que você vê o Instituto ajudando você a acreditar em você mesmo, no seu potencial?*

João: *Como um auxílio, um aliado, pois a parte principal de acreditar em mim mesmo tem que vir de mim mesmo, se eu não acredito em mim mesmo, eu não vou conseguir acreditar em mim mesmo.*

Pesquisadora: *E já teve alguma situação que você assim se sentiu incapaz e talvez a ajuda de um professor ou algum outro auxílio fez você acreditar novamente “eu sou capaz de fazer isso”.*

João: *Já, já. No semestre passado eu estava pensando em desistir, eu não aguentava mais, aí se não fosse os meus colegas e os professores e tal, eu ter visto que eu não estava tão ruim quanto achava que iria estar, eu percebi que não, eu consigo, estou na mesma faixa que todo mundo. Não sou um supergênio, aquela coisa assim, em Curiúva eu já fui colocado em pedestal, e foi aquela coisa como eu disse, faço imã magnético, arma a laser em casa, todo mundo olha para mim e me vê como o gênio da cidade. O cara que faz uma (inaudível) com três palitos de dente, o “Magaiver”. Faz uma (inaudível) com três palitos de dente e um pedacinho de chiclete. Mas digamos assim, quando eu cheguei aqui eu vi que não era tanto, que eu não estava tão pronto quanto eu achei que iria estar.*

Pesquisadora: *E de que forma o Instituto está te ajudando a você acreditar a cada vez mais no seu potencial?*

Dhiego: *Às vezes eu vejo que está difícil a matéria, eu não me esforço mesmo, o intérprete me ajuda, me motiva a continuar estudando. Eu sinto mais a motivação do intérprete mesmo, dos outros, dos alunos mesmo, ou dos professores, pela falta da LIBRAS, eles não me ajudam tanto. Os pedagogos também, a seção pedagógica lá, eles sempre me chamam também, me aconselham, junto com o intérprete me ajudam, me motivam a continuar, eu aceito os conselhos deles, estou me esforçando para não desistir, sei que preciso estudar.*

A própria educação de qualidade propiciada pelo IFPR, conforme apontado por Maria, a motiva a acreditar mais nela, fazendo com que se esforce para chegar mais longe.

Maria: *Eu sinto que, tipo, eu posso chegar mais longe, conseguir fazer uma faculdade, conseguir algo melhor. Porque, tipo, enquanto as outras pessoas estão zombando, eu posso ter uma chance maior. Porque as empresas precisam de pessoas com deficiência, mas eles não têm deficientes qualificados. Se eu me esforçar, eu posso ser uma qualificada.*

A motivação e orientação feitas pelos professores aos alunos poderiam ser melhores desenvolvidas, segundo os professores, se o IFPR oferecesse uma capacitação a eles, situação em que os professores se sentiriam empoderados para encorajar os alunos com relação à capacidade e potencialidade. De acordo com os professores, por não saberem como aplicar atividades aos alunos PAEE, não tendo sido preparadas/ adaptadas para os alunos PAEE, isso pode fazer o aluno se sentir despreparado, limitado. Assim, os professores consideram que se fossem preparados para ensinar de formas variadas a esses alunos, isso ajudaria na formação de uma identidade positiva.

PUI: *Eu acredito que colocando os professores a par da situação, e a gente que está em sala de aula, eu acho que essa relação de colocar esse aluno para cima é função*

nossa. Quando eu digo para você que a gente teve aquela reunião de colegiado, que a gente sentou e viu realmente, olha, isso aqui que está errado “oh, às vezes se você trabalhar dessa maneira”. Eu acho que essa orientação para os professores que é quem está realmente em contato com o aluno, porque assim, a pedagoga vai lá de vez em quando na sala de aula, mas ela não está em contato 100%. A psicóloga também não. O aluno eu acho que às vezes tem até vergonha de procurar a psicóloga. Então assim, eu acho que empoderar os professores a empoderarem os alunos, eu acho que é a melhor maneira de colocarem eles para frente, de acreditarem que eles podem melhorar. Se o professor chega na sala de aula, olha para o aluno e fala “você não está entendendo, você vai continuar sem entender”, aí ele não vai acreditar nele mesmo. Se o professor coloca “não, beleza, está difícil, vamos tentar de uma outra maneira”. Eu acho que assim, ele vai evoluindo.

Pesquisadora: *E como o Instituto pode empoderar os professores?*

PUI: *Eu acho que a questão de formação mesmo. Sabe, quando a gente tem as semanas pedagógicas, tentar trazer esses encontros de metodologias de ensino, como trabalhar melhor, novas ferramentas, por exemplo, tem o quadro interativo ali, eu não sei mexer, mas.. já até pedi um curso para gente tentar usar de todos os recursos, né, para poder ajudar o aluno, pois se eles são mais visuais, eu acho que a gente tem que trabalhar muito com vídeo, com imagens, a gente ficar lá só falando, as vezes só escrevendo, escrevendo, não vai conseguir alcançar. Então eu acho que nessa parte de formação mesmo.*

Mantoan (2003) aborda esta questão da formação de professores e diz que muitos professores almejam uma preparação para ensinar alunos PAEE, baseada na aplicação de esquemas de trabalho pedagógico predefinidos. Para a autora, essa formação que os professores desejam não se encaixa em um curso de especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Segundo Mantoan (2003), a formação necessária aos professores deve ajudá-los a pensarem inclusivamente, ressignificando o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas.

Entender a inclusão de forma ressignificativa fará o professor considerar que, além de instrutor, ele tem o papel de referência ao aluno. Por isso é importante que nessa ponte para inclusão, o professor enfatize o seu papel na construção do conhecimento, na formação de atitudes e valores do cidadão. Portanto, a formação para o pensamento inclusivo vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

5.5.2 Participação em atividades valorizadas pela comunidade acadêmica

De acordo com os professores, uma ação institucional que está contribuindo para a autoconfiança do aluno PAEE seria a oportunidade deles se inscreverem e desenvolverem

projetos de pesquisa, pois a pesquisa exige do aluno comprometimento, dedicação, esforço. Essa participação faz com que eles acreditem mais ainda em si, no potencial que eles têm.

PTB2: *Eu acho que a política de programa de pesquisa e extensão no Instituto para os integrados, meu Deus, sabe assim, é fundamental, para que eles também, dentro do projeto, do programa, eles se sentem...não tem a deficiência, entende? Eu sou um aluno como qualquer outro que estou aqui trabalhando a pesquisa junto com o meu orientador. A valorização dele enquanto aluno, iniciante ali na pesquisa, a caminhada estudantil deles, acadêmica, nossa... é valorização mesmo, valorização do estudante. Nossa, que chance que eles têm, né.*

Os alunos PAEE também se sentem capazes e valorizados ao poderem participar de atividades como os projetos de pesquisas, pois envolvem atitudes que vão além do aprendizado de conteúdo. A participação em projetos de pesquisa faz com que os alunos tenham que se dedicar mais, pois é necessário saber trabalhar em grupo, se comunicar, se empenhar.

Pesquisadora: *Quais atividades aqui no campus faz você acreditar em você? Faz você se sentir capaz? Qualquer atividade aqui no campus que faça você acreditar em você.*

Allan: *Tem um projeto de pesquisa que eu participo que eu estou gostando bastante até agora. É criar sites para empresa, estou gostando bastante. Esse eu estou participando, até agora eu estou gostando desse.*

Pesquisadora: *Mas esse projeto você desenvolve sozinho ou em grupo?*

Allan: *Em grupo.*

Pesquisadora: *E como você lida com essa situação do projeto?*

Allan: *Mas eu estou gostando, até agora eu estou gostando do projeto. O projeto vai até dezembro, tem até dezembro para desenvolver.*

Pesquisadora: *E você se dá bem com esse grupo do projeto?*

Allan: *Está ótimo, tem mais um aluno da minha sala e eu consigo compartilhar com ele, interagir com ele.*

Pesquisadora: *Tem alunos de outros cursos também?*

Allan: *Tem. Um do segundo ano, um do Ensino Médio, são 4 alunos no total.*

Pesquisadora: *Tem algum outro tipo de atividade que faz você se sentir capaz? Faz você acreditar em você mesmo?*

Fabio: *Por exemplo, os projetos de LIBRAS, que os alunos participam e a gente prepara atividades.*

Pesquisadora: *E aí de que forma que o Instituto pode ajudar a fazer você acreditar mais ainda em você?*

Fabio: *O Instituto pode ajudar a incentivar meu desenvolvimento, incentivar dentro da sala professores e alunos, a sempre estar relacionamento, um desenvolvimento melhor.*

Pesquisadora: *E como você acha que pode ser feita essa ação pelo Instituto para melhorar o seu desenvolvimento na sala, melhorar a comunicação com os professores, com os alunos?*

Fabio: *Pode me ajudar a continuar aprendendo, a desenvolver, a continuar envolvendo em projetos, continuar me envolvendo com os professores, projetos e outras coisas também.*

Pesquisadora: *E de que forma o Instituto te estimula a cada vez mais você acreditar em você?*

Willian: *Oferecendo projetos, aqui tem bastante projeto, se eu quiser me inscrever eu vou lá, então a maioria dos projetos você tem que acreditar em você e ir lá e se inscrever, e sempre incentivam a fazer projetos, fazer pesquisas, extensões, tem bastantes projetos aqui no campus. Esportes também, vôlei, futsal, tênis de mesa, acho que basta você querer também, tem que vir da pessoa em querer e fazer também.*

Pesquisadora: *E você gosta de participar desse projeto?*

Luan: *Sim, tem coisas que eu tenho aí eu já tenho mais um do projeto também, que é fora também, que eu já estava fazendo, mas esse fora aí eu já peguei.*

A possibilidade de participarem das atividades que gostam é citada por Zé e Catarina, que se sentem capazes de realizar todas as atividades da instituição, porque possuem consciência das suas limitações e buscam se esforçar diante das dificuldades ocasionadas pela deficiência, considerando que, se precisarem, terão a ajuda dos professores e colegas de classe. Uma atitude que contribui para isso é o fato dos professores não tratá-los de forma diferente, pois não os favorecem no sentido de facilitar as atividades para eles. Os professores permitem que, apesar das dificuldades com relação às atividades propostas, os alunos com deficiência tentem fazê-las, oferecendo ajuda quando necessário.

Pesquisadora: *Você se sente capaz de realizar as atividades aqui da escola?*

Zé: *Sim, com a ajuda deles (colegas) quando tem que instrumentar, alguma coisa que precise das duas mãos, mas eles me ajudam, professor mesmo me ajuda, mas normal.*

Pesquisadora: *E quais são as atividades que você faz e faz você se sentir capaz?*

Zé: *Aqueles que talvez o povo que tem duas mãos não consegue fazer ali, tem dificuldade, a gente por ser já deficiente tem que...focar melhor, né. É um desafio toda hora, e tem que aprender a ter mais habilidades, da mão aprende a agir com ela, trabalhar com ela, tem mais habilidade.*

Pesquisadora: *E como você vê o Instituto te ajudando a acreditar em você, no seu potencial?*

Zé: *Eles nunca duvidaram, sempre tratam igual a todo mundo e não tem aquela “porque o Zé falta uma mão, vamos facilitar”. Não, é igual para todo mundo e vamos ser cobrados iguais.*

Pesquisadora: *Fala para mim quais atividades você se sente capaz de fazer aqui no Campus?*

Catarina: *Que eu me sinto capaz ou incapaz?*

Pesquisadora: *Capaz.*

Catarina: *Ah, não sei, tipo, em aula de educação física eu me sinto capaz, tipo, consigo fazer os exercícios, eu vou menos no banheiro na educação física. Português*

também eu gosto bastante, hoje tem prova de português, tipo, é que eu quero cursar Letras e tal. Tipo, eu fazia projeto de astronomia, só que eu parei porque eu fiquei “doentona”, não vinha mais. Mas ano que vem talvez eu vou fazer ou vôlei ou vou voltar a fazer astronomia.

Pesquisadora: *Mas, assim, você se sente capaz de fazer educação física porque às vezes era algo que você era privada?*

Catarina: *É, tipo, num ano eu fui privada, mas, tipo, eu gosto, educação física normalmente quando você se exercita, mexe e a bexiga ela trabalha mais rápido, né. Tipo, eu consigo segurar muito mais do que quando eu estou sentada na aula.*

O IFPR incentiva a participação dos alunos PAEE em atividades que necessitam da interação interpessoal, como as atividades esportivas, que proporcionam aos alunos um melhor relacionamento com os colegas de classe, professores e também com suas limitações, contribuindo para a formação de uma identidade positiva, pois o aluno passa a ser visto e reconhecido pelo seu esforço e dedicação, e não por sua limitação. Como no caso do aluno Franklyn, que foi convidado pelo professor a participar de atividades esportivas, dentro dos limites de sua capacidade, tendo suas limitações respeitadas.

Pesquisadora: *O que foi isso do basquete?*

Franklyn: *O professor Wagner que é...se não me engano ele está nos jogos, ele perguntou se eu queria participar, eu falei “ah, quero”. Aí ele me levou lá na quadra do Sesc, e lá ele me mostrou a cesta, tipo a cesta de lá abaixa. Daí ele me mostrou a cesta e falou “a cesta está aqui, você vai jogar nessa direção, só que no alto”. Daí ele ergueu a cesta, daí fui até debaixo da cesta e saí. Daí eu fui lá um pouco mais longe da cesta para jogar a bola. Daí eu joguei a bola na cesta, algumas eu acertei, algumas eu errei, e, tipo, teve exercício que ele pediu para eu seguir a hora que eu estava batendo a bola, teve um exercício que eu comecei a andar batendo a bola, e eu participei de um jogo, que eu fiz parte do time no jogo que a gente ganhou de se eu não me engano de 31 a 27.*

Pesquisadora: *E o Instituto também te apoia? Você sente esse apoio do Instituto?*

Franklyn: *Sim, eles sempre me perguntam se eu quero fazer alguma atividade que eles estão propondo, eles sempre me perguntam, tipo o basquete assim. O professor foi lá perguntou, tipo, ele primeiro foi conversar com a minha mãe, depois veio falar comigo. Minha mãe falou para o professor falar comigo para perguntar se eu queria, daí ele foi lá e falou comigo, me chamou na sala lá e falou e eu falei “beleza, sexta-feira eu fico e a gente vai treinar”. Daí eu fiquei, a gente foi, eu ganhei a medalha. Está até na minha bolsa as medalhas.*

A importância do IFPR e dos professores respeitarem as diferenças dos alunos quando estes participam das diversas atividades, ajudando-os quando eles precisam, contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva. Caso contrário, pode desestimular o aluno com deficiência a participar dessas atividades, pois sem o respeito às diferenças e a oferta de ajuda quando necessário, essas atividades evidenciam as limitações dos alunos. Como no caso da

Julia, que em decorrência do IFPR não disponibilizar mais intérpretes e dos servidores e professores não saberem LIBRAS, a aluna quer participar das atividades (pois gosta da interação), porém considera que ficará “perdida” ou então dependendo dos seus colegas.

Pesquisadora: *E me conte em que momentos, aqui no campus, você consegue interagir bem com os seus colegas e com seus professores?*

Julia: *Palestras, semana do meio ambiente, teve uma palestra sobre sexologia, literatura, desses eventos eu gosto, desses eu gosto de participar.*

Pesquisadora: *E como você se envolveu nesses eventos?*

Julia: *Para mim estava muito chato, porque eu fiquei sentada lá, todo mundo participava, conversava, discutia, trocava informações, diálogos, e eu não entendi nada. Eu nem sei por que eu estava lá.*

Pesquisadora: *Quais atividades aqui no campus faz você se sentir capaz?*

Julia: *Nenhum. Até agora nenhum.*

Pesquisadora: *E o que o Instituto poderia fazer para fazer com que você se sinta com confiança, se sinta capaz?*

Julia: *Primeiro contratar mais intérprete. Segundo os professores tentarem transmitir um atendimento melhor para mim. Também queria que colocasse, que dessem acessibilidade para eu saber que horas o sinal está tocando. Legendas. Na secretaria também, eles precisavam saber como se comunicar comigo, eu não quero ficar chamando amigo para ir junto comigo na secretaria, por exemplo.*

Diante dos aspectos citados, os alunos PAEE que participaram da pesquisa sentem que as limitações decorrentes de sua deficiência não os impedem de fazer as atividades. As atitudes dos profissionais e dos colegas, bem como as atividades que desenvolvem dentro do IFPR os estimulam a acreditar cada vez mais no seu potencial, desenvolvendo uma identidade positiva. Os alunos mencionaram que podem participar de todas as atividades que desejam, nas quais trabalham as suas dificuldades, contando com o apoio dos professores e colegas de classe, permitindo que reconheçam suas limitações, ao mesmo tempo em que se esforçam para superá-las. Eles citam as atividades esportivas oferecidas para os alunos com deficiência visual e alunos com deficiência física.

Entendemos que, dos alunos que participaram da pesquisa, somente Julia se sentiu incapacitada de participar de certas atividades desenvolvidas pelo IFPR, visto que precisou de interpretação de LIBRAS em uma palestra, mas esta não foi oferecida no momento, indicando mais uma vez um fator de risco aos alunos surdos. No mais, os outros alunos sentem que o IFPR oportuniza e incentiva a participação em todas as atividades promovidas. Eles relatam que, quando estão com dificuldades para realizar as atividades, perdendo a confiança, os professores e equipe pedagógica os estimulam e os encorajam por meio de conversas de

motivação. Para Oliveira e Rodrigues (2011) esse tipo de ação que permite a participação dos alunos em todas as atividades não significa negar a deficiência, mas sim acreditar que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, contudo, sem diminuir o que se pode ensinar, subestimando o aluno e suas reais possibilidades.

Pela fala dos alunos e professores, percebemos que as práticas de oportunizar a participação de todos os alunos nas atividades ofertadas pela instituição, principalmente aquelas valorizadas pela comunidade, estimulam processos de resiliência, pois a participação em práticas culturais valorizadas na comunidade, no caso a escolar, pode provocar transformações nas identidades, habilidades e nas formas de interpretar e agir sobre o mundo ao redor (LIBÓRIO, 2011), fazendo com que os alunos se identifiquem como valorizados socialmente, não se sentindo diferentes em decorrência da deficiência.

Essas práticas ajudam os alunos a identificarem suas potencialidades e limitações, como também a superar os desafios com a ajuda dos professores e colegas de classe, pois para Ozella e Aguiar (2008) e Libório (2011) a construção da identidade é social; ou seja, construída a partir das possibilidades historicamente constituídas pela humanidade, sendo que a sociedade nos dá limites e as possibilidades de sermos quem somos. Por isso a importância do IFPR de não os categorizar, de ajudar no desenvolvimento de uma identidade positiva em que se respeite as diferenças, em que as potencialidades sejam identificadas e reconhecidas.

5.6 Coesão

Na tensão Coesão, o adolescente e jovem em processo de resiliência busca encontrar um ponto de equilíbrio entre o seu senso de individualidade com o dever e compromisso com a comunidade, no caso a escolar. Dessa forma buscamos analisar como se dá a relação desses jovens com o cumprimento dos interesses e expectativas da comunidade escolar.

5.6.1 Sentir-se acolhidos pela instituição

Para os professores, os alunos PAEE possuem uma preocupação com o coletivo escolar, e isso se deve ao fato de eles sentirem que fazem parte da comunidade escolar por meio de ações dos professores para fazer com que se sintam acolhidos e incluídos pela instituição, e por isso acabam desenvolvendo uma preocupação com o coletivo escolar.

PTBI: *Eu tenho a impressão que tanto o Dhiego quanto o João estão num processo de tornar-se parte da instituição, sentir-se parte da instituição, sentir-se como aluno, como alguém que também é a instituição. Não é só alguém que vem e pega alguma coisa da instituição, então eu venho aqui e sento e pego alguns conteúdos porque eu sentei e assisti à aula e eu vou embora, que bom que alguém disponibiliza isso para mim. Mas como alguém que contribui e também recebe contribuição da instituição. Eu acho que eles ainda estão num processo de sentir-se dessa forma, que no meu entender é o ideal, eles ainda trazem um pouco um distanciamento que pode ser superado.*

Pesquisadora: *E o que será que está contribuindo para esse processo deles se sentirem parte da comunidade acadêmica?*

PTBI: *O que está contribuindo?*

Pesquisadora: *Sim.*

PTBI: *Eu acho que a interação mesmo, a impressão que eu tive é que tanto o João quanto o Dhiego sentiram no mínimo, acolhidos, talvez possam ser melhores acolhidos, mas sentiram-se já razoavelmente acolhidos, e alguns professores dizem isso explicitamente para eles, o Dhiego eu não tenho certeza, mas para o João com certeza já foi dito algumas vezes “você é a instituição também” por alguns professores. Então me parece que isso tem contribuído e acho que isso ainda é um processo longo e em parte porque eles estão no início dos seus cursos. Então, o contato com a instituição é recente, eles ainda estão entendendo como o Instituto funciona, mas me parece que é um processo que está mais ou menos encaminhado.*

PUI: *Olha, eu acho que dentro da sala de aula mesmo os professores favorecendo essa inclusão. Não tem um evento específico, mesmo porque, aí tem toda essa questão, porque, por exemplo, o NAPNE pensa assim “não vamos fazer um dia do surdo, porque a gente tem várias outras deficiências, então a gente tem que fazer um dia de todo mundo”. Então eu acho que é mais o professor dentro da sala de aula tentando sempre estar melhorando, um aluno ajudando o outro, mas também não colocar ele como coitadinho “ah, não consegue”, não, ele consegue, vai ter momentos que ele terá mais dificuldades, mas eu acho que é o professor mesmo que é esse provedor.*

Os alunos também se sentem parte integrante da instituição, quando os professores solicitam a contribuição dos mesmos em situações em que podem ajudar ou então pedindo a opinião dos alunos para resolverem os problemas relacionados a eles, existentes na instituição.

Zé: *Eu ajudo, na sala de aula ali que consegui me identificar mais com matemática, estudei contábeis, algumas coisas, assim gosto. Fui, ajudei o professor e tudo, no que eu puder ajudar. Eu já falei até para a pedagoga ali, ela veio e eu falei “não, se eu for bem, estou pronto para ajudar qualquer um ali dentro”, todo mundo tem que se formar ali né, um ajudar o outro.*

Fabio: *Posso estar ajudando nos cursos que é importante estar ofertando, ajudando a ensinar as palavras, explicação própria da LIBRAS, interagir no grupo ali com a sala.*

Allan: *Qualquer coisa, o IFPR incentiva, mas preocupado, eu não percebo essa preocupação. Eu lembro uma vez que o coordenador chamou a turma para conversar*

sobre problemas mesmo da turma, foi nesse momento que eu vi a preocupação do IFPR, mas em geral assim, não tenho observado.

Pesquisadora: *Era um problema do quê que o professor estava resolvendo em sala?*

Allan: *O coordenador perguntou para cada aluno se alguém tinha alguma opinião, reclamação, ou alguma opinião para melhorar a convivência entre os alunos do curso. Só não fiquei por dentro do que era exatamente, porque não tinha interpretação.*

Willian: *Não sei. Ah quando eu tento ajudar alguém que tem algum problema, alguma dificuldade em alguma matéria, quando eu estou ajudando eu sinto que faço parte dali.*

Franklyn: *Olha, na disciplina Lógica de programação, o professor estava fazendo isso, minha turma estava com um pouco de dificuldades na programação, daí o professor estava fazendo isso para ver se, tipo, as duas pessoas adolescentes, eles se entendem, daí o professor estava fazendo isso, o aluno que sabia mais ajudava um que sabia menos.*

Fabio fotografou o evento do IFPR “Mostras de Cursos”, evento aberto à comunidade, que é convidada a conhecer os cursos do IFPR e os alunos de cada curso ajudam na organização, apresentando seu curso, os projetos desenvolvidos e o seu aprendizado. A foto 11 foi escolhida pelo aluno como representando algo importante para ele, pois o mesmo gosta do curso que frequenta, de forma que se sente importante ao apresentar o curso para outras pessoas, convidando-as para vir estudar no IFPR. Tal participação faz muito bem ao Fábio.



Foto 11 – Pesquisa de campo, 2016.

Fabio: *Porque o curso para mim é muito importante e a amostra do curso mostra o que a faculdade aqui traz, os alunos vieram visitar, conhecer e entender o mercado de trabalho, também o futuro de ser professor de ciências biológicas, então por isso que eu gosto, eu gosto do curso.*

Os professores também citam que em alguns *campi* é realizado um trabalho específico para que se desenvolva essa preocupação com o próximo. Tais ações são dirigidas a todos os alunos e não somente aos alunos PAEE.

PL6: *Ah, sim, eu vejo que sim, no começo do ano mesmo a pedagoga fez uma atividade de apadrinhamento que eu achei muito legal, que todos os alunos tinham*

que ser padrinhos de alguém do primeiro ano, que estavam entrando. Então cada aluno do primeiro ano teve dois padrinhos. E eu achei legal isso, porque os outros alunos mais antigos, eles ficaram muito empolgados, você quase não conseguia segurar eles em sala porque eles queriam conhecer quem era o afilhado deles, porque o primeiro ano chegou uma semana depois. Por causa da greve do Estado, a gente começou uma semana depois. Então essa uma semana antes que a gente já estava com os alunos mais antigos, nossa, que aí eles ficaram sabendo que fariam isso, que quando os outros chegassem, eles teriam que apresentar o Instituto para ele, mostrar como que era, então eles estavam bem ansiosos nesse sentido.

Essa tensão refere-se ao papel desempenhado pelo sujeito dentro de um contexto ou cultura, a partir da qual buscamos analisar as ações do IFPR que contribuem para que o sujeito desenvolva atividades ou ações que beneficiem não somente a ele, mas a toda comunidade também. Percebemos, na fala dos alunos, que os professores buscam inteirá-los a respeito dos problemas vivenciados, pedindo a sua opinião e ajuda para solucionarem os problemas, ou então, incentivando os alunos a ajudarem seus colegas em atividades em que já tenham mais domínio. Para Libório (2011) quando há relações que passam calor humano e segurança aos indivíduos dentro da sua comunidade, a resposta desses indivíduos será a reprodução desses sentimentos e ações. Essa ação mostra aos alunos que a instituição se importa com eles, e tal atitude os estimula a contribuir e ajudar.

Esse tipo de tratamento se repete na fala dos professores, que consideram que a ação de tratar os alunos PAEE da mesma forma como tratam os demais alunos, indicando sua importância para a instituição e reconhecendo-os pelas suas potencialidades é fundamental. A iniciativa da instituição de fazer os alunos veteranos cuidarem dos novatos, no intuito de mostrar que eles fazem parte do grupo e precisam colaborar também é significativa. Para os professores, essas ações demonstram aos alunos que eles são importantes para a instituição, e isso acaba desenvolvendo um vínculo e um senso de pertencimento, fazendo com que todos cuidem dela e a preservem.

Para Didkowsky *et al.* (2010) e Libório (2011), nos casos em que os sujeitos sentem que são valorizados, que sua contribuição se torna útil para a comunidade, por meio das relações que são vivenciadas nessa comunidade, os indivíduos passam a querer retribuir/devolver da mesma forma para sua comunidade.

5.6.2 Palestras de conscientização

Vimos que outra forma pela qual o IFPR está ajudando a desenvolver essa tensão é por meio de palestras que conscientizem os alunos da importância da preocupação com a comunidade escolar.

Pesquisadora: *E como que você contribui para que a escola seja boa para você e para seus colegas?*

Maria: *Ah, respeitando as normas.*

Pesquisadora: *E o campus ele trabalha isso com todos os alunos, assim, de você se preocupar com a instituição, de você se preocupar com o seu colega, a instituição faz algum trabalho relacionado a isso?*

Maria: *Eles passam na sala falando para gente cuidar das carteiras, do patrimônio da escola, também teve vezes que eles fizeram palestras.*

Catarina: *Sim, esses dias, semana passada teve pichação no banheiro masculino, dos meninos ali, foi da Biotec falaram para mim. E, tipo, tem que cuidar, a gente não está no nosso campo, aqui é alugado, a gente tem que cuidar, não é porque não é nosso, mas tem que cuidar. E, tipo, não pichar, não quebrar nada, tipo, mesa, cadeira, acho que é isso mesmo.*

Pesquisadora: *E o campus fez alguma fala para vocês terem essa preocupação?*

Catarina: *Sim, tipo, sempre tem... Eu não lembro muito bem, a gente sempre se preocupa com o local que a gente tá, porque está tendo muitas obras, atrapalhava muito a aula e, tipo, barulho de martelada, sabe aqueles barulhos bem alto de construção, daí atrapalhava muito. Ainda de vez em quando atrapalha, porque acho que ali no fundo está tendo. E não tem espaço para todos aqui, nem lá, acho que por aí.*

Thiago: *Ah, eu procuro manter ela limpa, não estragar nada, essas coisas. Dar descarga no banheiro que muitos não fazem.*

Pesquisadora: *E o Instituto alguma vez fez alguma fala assim para vocês terem esse cuidado ou isso é você que pensa que tem que ter esse cuidado?*

Thiago: *O Instituto já falou assim que aqui não é como uma escola estadual, tem que ter as regras certinho, manter tudo limpo.*

Dhiego: *Tem, cria sim, os professores sempre estão aconselhando a cuidar bem do campus, os pedagogos, a seção pedagógica, como um todo, eles sempre orientam as pessoas para contribuírem para um campus melhor.*

Essa ação citada pelos alunos pode estar contribuindo para que eles passem a ter uma preocupação com o coletivo escolar, conscientizando os alunos sobre a preocupação com o espaço escolar e com o próximo. Apesar de essas ações serem destinadas a todos os alunos, contribuem para a inclusão do aluno PAEE, pois promovem o senso de pertencimento à comunidade, colaborando para o processo de resiliência. As ações mencionadas neste tópico partem mais da iniciativa pessoal dos professores, não tendo sido proposta nenhuma ação por parte do IFPR que motivasse os professores a agirem assim ou a desenvolverem atividades

que contribuíssem para o pensamento coletivo. Percebemos, portanto, que professores e equipe pedagógica desenvolveram tais ações por sentirem necessidade.

5.7 Aderência Cultural

Esta tensão relaciona-se com a questão do indivíduo concordar ou não com as normas culturais, crenças e valores da comunidade escolar. Para isso é necessária uma complexa negociação entre esse indivíduo e a comunidade escolar. Procuramos analisar a fala dos professores e dos alunos, verificando como a cultura da inclusão está sendo trabalhada na instituição, ou seja, ações institucionais que criem a cultura de inclusão entre os professores e alunos, fazendo com que os professores pratiquem a inclusão e que os alunos se sintam incluídos.

5.7.1 Ações docentes promovem a cultura inclusiva

Para os professores, o IFPR não promove a inclusão de forma que se crie uma cultura inclusiva, pois os professores sentem falta de ações institucionais de inclusão que busquem uma aproximação maior com esses alunos, no sentido de sensibilização da comunidade acadêmica.

PL3: Nós não observamos grandes ações de inclusão ou quando eu penso em ações de inclusão, eu não penso só no aluno, eu penso na instituição. Até então a gente não observa grandes ações de inclusão no campus Londrina, ou que eu esteja vendo no IFPR quando a gente pensa nessa comunidade escolar, nesse coletivo. A gente tem ações pontuais dependendo de cada caso, então o que nós tivemos na massoterapia de trazer uma palestra com dois deficientes visuais para os alunos do curso foi pontual, foi específico. Então eu não acredito que nós temos uma instituição como um todo preparada para esses alunos, tanto em servidores, como em alunos mesmo, isso nós ainda não temos.

PPI: Eu acho a implantação da instituição com relação a isso pouca. O que eu vejo: eu vejo as guias que nos trazem até aqui, a rampa, os banheiros, o bebedouro, aquilo que é visível. Para mim não passa disso. Não tem um comprometimento com a pessoa. Um atendimento com a pessoa. É muito aquilo que é o básico, o padrão que se vê de um modo mais geral. Não é uma coisa que nos aproxima deles.

Para os professores torna-se difícil desenvolver ações de inclusão, buscando criar um ambiente inclusivo quando a própria instituição não se preocupa com a inclusão, oferecendo meios de operacionalizar ações de caráter inclusivo pelos professores e pela equipe pedagógica.

PP2: *Eu acho contraditório isso. Faz-se uma lei, impõe-se que a inclusão tem que acontecer por N fatores que eu concordo, mas na hora de viabilizar, aí a conversa é mais embaixo.*

PPI: *Mas no meu entendimento é que eles são a minoria. E eles não estão preocupados com a minoria. Nós estamos falando de 2 alunos, num campus que tem mais de 600 alunos. Então isso é uma despreocupação com a minoria.*

PL4: *Porque a possibilidade de nós termos outros alunos com problemas mais graves, ela é grande, e aí nós vamos ter que já ter certa cultura para isso. Então essa cultura pelo próprio processo do Instituto que é jovem, ela não está ainda institucionalizada, ela não está devidamente pavimentada, então alguns improvisos ainda ocorrem. Então nós precisamos justamente disso, ter as maiores ou melhores informações constantemente para podermos de fato como os professores sabermos que aquele aluno tem ali uma deficiência, uma dificuldade, e como é que eu posso lidar melhor para atendê-lo.*

PL6: *Eu acho que, por exemplo, você no caso fez pedagogia, passou no concurso, você falou que seu mestrado foi diferente que você se interessou em fazer nessa área, você se interessou por você, porque você viu que o seu campus tinha necessidade que você conhecesse, só que não é em todos os campus que a gente vê que o interesse parte ali da pessoa em buscar o conhecimento, e realmente se for depender de alguém trazer o conhecimento para os profissionais daqui, não vai ter. Então daqui, das meninas que a gente têm na seção pedagógica trabalhando com isso, nenhuma delas tem essa especialização em educação especial, então eu vejo que elas se esforçam para buscar como deve ser feito, mas que tenha algo que aconteça para dar essa luz que venha para elas, de cima para baixo assim, eu não vejo que tenha. Lá em Jacarezinho também, eu lembro que tinha um menino autista em um dos cursos e a pedagoga que não tinha essa especialização em educação especial, ela ia buscar informações para passar para gente, então da mesma maneira que o esforço partiu de você para ir buscar, eu vejo que parte do pessoal também, porque não vem nada.*

PL3: *Eu acho que de forma geral ainda não, é que a gente não conhece as ações isoladas de cada campus, mas eu acho que de forma geral quando a gente pensa em uma política institucional, a gente tem um discurso, mas não tem ações direcionadas.*

Durante as entrevistas foram citados dois casos que explicitam bem essa questão da inclusão no IFPR ainda não ser praticada culturalmente. Um dos casos aconteceu no *campus* que possuía mais de um aluno surdo e o único intérprete de LIBRAS do *campus* não conseguia atender com qualidade aos dois alunos, apesar de estudarem em turnos diferentes. Assim, somente um aluno estava sendo acompanhado pelo intérprete de LIBRAS. O *campus* solicitou a contratação de outro intérprete, mas o pedido foi barrado pela Reitoria do IFPR alegando a necessidade de corte de verbas. Para os professores, no caso específico desse *campus*, há a necessidade de haver um intérprete de LIBRAS por turma.

PP1: Não está. Porque hoje o Allan está sem a presença da intérprete, por uma questão da instituição não atender a importância de ter mais um profissional desse no campus. Mas no entendimento de algumas pessoas, isso vai representar um custo e que o momento é de corte de custos. Cortam-se custos, à custa do direito de um aluno. Então é dever dessa instituição, o que é garantido por lei, se isso vai gerar custos ou não, aí é um problema orçamentário de gestão. Que retire esse dinheiro de algum canto. Mas que esse profissional esteja aqui para acompanhar esse aluno.

PP2: O campus fez todas as solicitações possíveis e cabíveis. E até a nossa direção recomendou ao aluno que busque o Ministério Público para conseguir esse direito dele, mas todos os ofícios e processos foram enviados para que se conseguisse mais uma intérprete, para que se conseguisse melhorar.

Algo semelhante também aconteceu em outro *campus*, em que os professores sentiram necessidade da contratação de um professor específico para acompanhar o aluno com Síndrome de Down, mas o pedido também foi barrado pela Reitoria que alegou não haver esse cargo na estrutura do IFPR.

PL1: A única coisa que a gente não conseguiu era um acompanhante para (auxiliar) o professor com o Luan, mas a equipe da pedagogia foi atrás, não conseguiu por situações políticas, mas foi feito todo esse trabalho para conseguir um professor que ficasse só com o Luan, mas nós não conseguimos porque barraram com portaria do MEC, embora ele tenha o direito.

Não há ações “de cima para baixo”, as ações que promovem a cultura da inclusão entre os professores são ações isoladas, como palestras sobre inclusão para os professores em eventos como a semana pedagógica.

PTB1: Forneceu a...se eu não me engano, foi o NAPNE que fez a organização daquela participação durante a semana pedagógica, em que pessoas com deficiência vieram fazer palestras. Eu não me recordo muito bem a situação, mas eu lembro do intérprete de LIBRAS também fazendo uma fala específica em outro momento que não foi a semana pedagógica, acho que isso já foi no final de 2015, um pouco antes do final das aulas e do início do ano letivo de 2016. Eu acredito que esses tenham sido as principais ações mais amplas.

PL6: Olha eu lembro de algumas palestras, algumas atividades nesse sentido, a gente sempre tem semanas diferenciadas, principalmente na parte de julho ali que eles retornam e a seção pedagógica sempre promovem. Então eles sempre procuram trazer palestrantes de vários temas e algum tema relacionado há alguma deficiência, alguma situação assim que os alunos assistam, mas nada mais do que isso.

Não há nenhuma atividade cultural específica para se trabalhar a temática da inclusão com os professores e alunos, há somente atividades culturais, como Festa Junina, Festival de dança, em que os alunos PAEE participam.

***PL2:** O Luan, ele gosta muito de artes assim, ele faz teatro. Então ele gosta muito sabe, geralmente ele participa sim, teve a festa junina, não sei se ele chegou a participar da festa junina como foi. Mas ele sempre está incluído nas coisas que a gente desenvolve, nos projetos que a gente tem, ele gosta de ir, ele quer estar junto sabe, ele é bem assim, quer estar junto.*

Para os professores, os alunos vivenciam a cultura inclusiva mais em função das atitudes dos professores, ao tratarem os alunos sem diferença, ao estimular que eles participem das atividades, fazendo as adaptações quando necessário, do que devido a ações institucionais.

***PTB2:** Eu acho que dentro da própria sala de aula sentem parte integrante, professor consegue fazer isso, vejo que a grande maioria consegue com que eles participem da aula, participem das atividades, se não participando ativamente, participando como expectador, junto mesmo, interagindo, rindo, estando junto. Por isso eu acho que eles são vistos por nós professores, são vistos pelos colegas, coisa que eu sempre vi na minha vida, às vezes, você nem precisa ter deficiência, você pode ser meio diferente, você pode ter o cabelo enrolado e armado, que você não é visto, então eu vejo que o IF ele faz essa, ele puxa, então ele tem essa percepção, essa sensibilidade de fazer com o que o aluno seja parte mesmo.*

***PUI:** Sim, porque se tem algum evento, alguma coisa, eles não são privados de participar, né, às vezes sim, por questões pessoais. Aí se não quer é questão deles. Assim, em nenhum momento eles são... “ah, o Fabio não vai”. Não, se ele, por exemplo, vai participar do processo seletivo, “ah, o Fabio quer ir, então vamos”, como que a gente vai fazer, traçar estratégias antes para ele, “ah, vamos fazer um vídeo? Vamos fazer um vídeo”, então como que o Fabio pode participar desse vídeo. Então sempre pensando na melhor maneira dele participar. Não adianta ele só ir e ficar lá parado também, daí a gente não vai estar incluindo, a gente vai estar excluindo.*

De acordo com os professores, a cultura inclusiva não é desenvolvida plenamente, pois a política institucional de inclusão não é trabalhada e discutida com a equipe pedagógica ou com os professores. Simplesmente existe nos documentos institucionais, pois, para os professores, não há ações de inclusão desenvolvidas pelo IFPR, como ações para quebrar as barreiras atitudinais, ações que os preparem para trabalhar com os alunos, ações que concretizem o NAPNE. Ou seja, para os professores, ações que poderiam desenvolver uma cultura inclusiva na instituição não são propostas pelo IFPR.

Os professores apontam, ainda, que não há qualquer evento sobre o tema e as palestras que aconteceram foram organizadas por eles próprios, por sentirem necessidade.

Os docentes acreditam que as ações inclusivas que fazem os PAEE sentirem-se incluídos são ações que partem deles próprios. Para Didkowsky *et al.* (2010) torna-se fundamental para desenvolvimento dessa tensão que as práticas culturais promotoras de resiliência contem com a presença de adultos funcionando como guardiões de valores e práticas protetivas e dos jovens reconhecendo seus papéis como ativos co-guardiões, ou seja, no caso desta pesquisa, a promoção de ações visando a inclusão, por parte dos professores e da instituição, são fundamentais para que os alunos se sintam mais incluídos.

Os alunos não conseguem ter a dimensão se as ações que os favorecem são institucionais ou não, para eles, apesar do IFPR não fazer nenhuma ação específica para promover a cultura inclusiva, como um dia da inclusão ou o dia da pessoa com deficiência, a maioria dos alunos acreditam que a instituição é inclusiva e se sentem incluídos, devido à existência de ações e atitudes que os fazem sentir que suas diferenças, decorrentes da deficiência, são respeitadas. Percebem que os desafios a serem superados não são somente da parte deles, pois os professores também estão superando os desafios com eles.

Zé: Que eles acreditam na gente também, além disso, tratam como aluno normal, tenta ensinar, e passam ensinamento igual para os outros, e eles empenham “não é que você é deficiente alguma coisa que vai ser diferente, não, tem que trabalhar”. E mostram que a gente tem que superar esses desafios e eles juntos, não eu aprendendo com eles, eles estão vindo, tentando, falando “assim dá”, ajudam bastante, e passam as dificuldades. Eles vêm no particular atender a gente, talvez eu não estou conseguindo na hora ali da aula, professor vê, me chama e fala “dá para fazer assim, assim”, explica de outro jeito, tem outro método de trabalho. Eles ajudam a gente, sou bem feliz aqui dentro.

Percebemos que se sentem incluídos também, pois consideram possuir bons relacionamentos com os colegas de classe e os professores. Os colegas de classe não os excluem e os professores respeitam e passam confiança, no sentido de não os diferenciar pela deficiência.

Maria: Ah, eu me sinto como uma pessoa normal, eu nem lembro, tipo, que eu tenho problema.

Pesquisadora: Todos os alunos te tratam também dessa forma?

Maria: É.

Pesquisadora: Ou você sente que tem alunos que ...

Maria: Não.

Pesquisadora: E a instituição fez alguma fala relacionada a isso?

Maria: Não que eu me lembre.

Pesquisadora: E qual a importância da inclusão escolar para você?

Maria: Ah, para as pessoas poderem se conscientizar e não ficar, tipo, excluindo ela, a pessoa por causa de algo. Não, aceitar as pessoas do jeito que elas são.

Pesquisadora: Então o IFPR é uma instituição inclusiva para você?

Maria: Sim.

Pesquisadora: E aí o que as pessoas que tem a mesma idade que você, que tem algum tipo de necessidade específica, uma deficiência, precisam para poder crescer bem na escola?

Maria: Eu acho que ela precisa mais de apoio dos amigos.

Pesquisadora: E isso você tem aqui na instituição?

Maria: Sim.

Pesquisadora: E como que esse apoio dos amigos poderia...exemplifica para mim.

Maria: Tipo, se a pessoa vem para a escola, ela vem fica num canto, ninguém fala com ela, ela não vai gostar de vir. Mas se ela vier, ela tem algum amigo...tipo, interagir. Ser bem aceita.

Pesquisadora: E você se sente bem aceita pelos seus colegas, pelos professores também?

Maria: Sim.

Pesquisadora: Fala para mim, para você como o Instituto é uma instituição inclusiva?

Catarina: Tipo, como ele me ajuda?

Pesquisadora: Sim, como ele te ajuda o que ele oferece que faz você se sentir incluída?

Catarina: Poder sair para ir ao banheiro, professores dão atenção para todo o mundo para mim também, tira dúvida.

Pesquisadora: O que as pessoas na mesma idade que você que também tenham algum tipo de dificuldade precisam para poder crescer bem na escola?

Catarina: Primeiro sentir-se confortável, não ter medo de falar para o professor que quer ir ao banheiro e falar que tem um problema. E não ter medo de fazer amigos, espera, vê se você confia, vê se sente confortável para falar do seu problema. Eu sei que não é nem um pouco confortável, não é confortável nem você saber que tem esse tipo de problema, ainda mais outra pessoa que não é nem da sua família. Sentir confortável para ir na aula, mas, tipo, não ter medo de falar com professor, porque eu tenho certeza que o professor não vai falar para ninguém.

Pesquisadora: Em quais momentos aqui no campus você se sente fazendo parte da comunidade escolar?

Fabio: Por exemplo, eu me sinto na inclusão, eu sou o único surdo os outros ouvintes, quando a inclusão eu me sinto fazendo parte, a gente se mistura, o professor também interage entre nós, ficam os três grupos ao mesmo tempo juntos, um apoiando o outro.

Para Julia, apesar de não achar o IFPR uma instituição inclusiva, ela considera que das escolas em que estudou, o IFPR, apesar de todos os problemas como falta de intérprete, falta de comunicação com os servidores devido ao desconhecimento da LIBRAS, ainda é a melhor

escola devido à educação que é ofertada e às atividades diferenciadas como o atendimento do professor no contraturno e os projetos de pesquisa.

Pesquisadora: *Me fale sobre os seus sentimentos quando você está aqui no campus?*

Julia: *Eu gosto muito de estudar aqui, foi a melhor escola para mim até agora.*

Pesquisadora: *Mas você acha que é a melhor escola em que sentido?*

Julia: *Porque a educação daqui é uma educação diferente das outras escolas. Para mim é a melhor educação que tem. O atendimento à tarde que não tinha em outras escolas, eu posso participar de projetos que eu gosto, mas o que eu acho difícil aqui, é que parece que a escola mesmo com tudo isso, não é uma escola inclusiva.*

Pesquisadora: *E essas mesmas situações que você vivencia aqui existia nas suas outras escolas também, dos professores não falarem LIBRAS, dos colegas de sala também não falarem LIBRAS?*

Julia: *Nas outras escolas era pior, lá tinha muita exclusão, eu ficava sempre sozinha lá, não tinha pessoas para ficarem comigo, me chamavam de burra, falavam que eu era um pouco sem conhecimento, agora, depois que eles me conheceram, que eu fui para o Estadual, estudar lá. Na Polo não, na Polo eu não gostava, mas no Estadual eles começaram a perceber que eu era diferente. Muitas pessoas falavam que tinham dó dos surdos, que pareciam coitados, se os surdos tivessem nota ruim, eles não ligavam, os professores aprovavam mesmo assim para passar de ano porque tinham dó dos surdos.*

Semelhante a essa situação, temos o caso do Dhiego que, apesar dos problemas de comunicação, diz gostar de estudar no IFPR, pelo fato da instituição oferecer o intérprete de LIBRAS, situação que não acontecia na sua antiga escola.

Pesquisadora: *Então Dhiego, me fala sobre os seus sentimentos, o que você sente quando você está aqui no campus?*

Dhiego: *Eu estou feliz, gosto da escola, acho uma escola bonita, e o ensino é bom. A dificuldade são as pessoas ouvintes e eu o único surdo, mas com o intérprete aqui, meu amigo, eu consigo aproveitar bem a oportunidade que tenho.*

Pesquisadora: *Tá, o que você acha que diferencia o Instituto das outras escolas que você já estudou?*

Dhiego: *O IF é bem melhor das escolas que eu já estudei. O ensino daqui é forte, tempos atrás eu não progredia bem na aula, agora eu consigo, eu gosto.*

Pesquisadora: *Você se sente mais incluído aqui do que nas outras escolas ou é igual?*

Dhiego: *Lá todo mundo era ouvinte, todo mundo era ouvinte e eu era o único surdo, e não tinha intérprete. O professor falava e eu não entendia nada, e aqui no IF eu tenho sorte de ter intérprete, estou muito mais feliz aqui.*

Willian também considera que é melhor estudar no IFPR do que em outras escolas, principalmente pelas atividades extras que oferecem, como o contraturno e o atendimento que é ofertado por meio da equipe pedagógica, além da preocupação dos professores com seu aprendizado, este ponto também foi citado por Franklyn.

Pesquisadora: Entendi. Me fala também um pouquinho sobre os seus sentimentos quando você está aqui no campus?

Willian: Eu me sinto bem, tipo, eu gosto de vir estudar, quando eu ia no Colégio Estadual, colégio normal, eu não tinha vontade de ir no colégio, eu gostava de ficar em casa, se eu conseguisse faltar, eu faltava. Aqui no IF não, principalmente de manhã, porque eu sei que tem o contraturno, se eu tiver alguma dúvida eu posso perguntar para o professor, o professor sempre vai estar ali para me ajudar. É diferente, porque na escola estadual você nem sempre tem esse apoio do professor quase o dia inteiro estando ali para te ajudar. Eu gosto mais de vir no IF do que numa escola estadual.

Pesquisadora: Principalmente por causa dos atendimentos ou tem outra coisa?

Willian: Sim, por causa dos atendimentos, porque eu não gosto muito de estudar em casa, então se eu venho aqui no IF e fico no laboratório, fico estudando, e é bem de boa, não tem muito barulho, é bem mais calmo.

Pesquisadora: Que atividades aqui no campus faz você se sentir bem?

Willian: Os contraturnos e... eu acho que os contraturnos.

Pesquisadora: Você se sente incluído aqui?

Willian: Sim.

Pesquisadora: Nas outras escolas também ou aqui é diferente?

Willian: Nas outras escolas também, mas eu acho que aqui um pouquinho mais do que nas outras escolas, principalmente as estaduais.

Pesquisadora: Por que assim?

Willian: Ah porque na maioria das vezes você vai na escola estadual e você não se sente muito bem ali, aqui é diferente de uma escola estadual, mesmo não tendo um bom campus, não é aquele esplendor assim, mas tipo é quase igual uma escola estadual no modo dos materiais, das coisas, mas aqui é diferente, as pessoas que convivem aqui são diferentes, então você nota uma coisa diferente aqui.

Pesquisadora: Pessoas você inclui quem, os colegas, os professores?

Willian: Os colegas, os professores, as pedagogas. Aqui a SEPAE é diferente do que só uma pedagoga na escola estadual cuidar de cinco turmas ao mesmo tempo, é diferente. Aqui tem a SEPAE que cuida dessa parte, lá na escola estadual só tem a pedagoga para cuidar da maioria das turmas que tem em um colégio, são muitas turmas, então é diferente também.

Pesquisadora: O que diferencia o Instituto do outro colégio que você estudava?

Franklyn: Quase tudo. O Instituto na parte física é bem maior, lá os professores tinham uma preocupação sim, mas aqui eles têm uma preocupação maior em saber se você está entendendo ou não, eles sempre perguntam se eu estou entendendo a matéria fora ou dentro da sala, e atendimentos, eles falam que nas horas vagas os alunos podem vir conversar, vir no atendimento que os professores estão sempre por aqui.

Somente Franklyn mencionou a ocorrência de ações que promoviam a cultura inclusiva no IFPR, como o evento cuja palestrante era alguém ligada a assuntos sobre pessoas com deficiência, a possibilidade do IFPR promover um evento cultural cujo tema seria a inclusão, e no qual ele estaria disposto a contribuir por meio de uma palestra, e também trabalhos de sala de aula sobre a inclusão e acessibilidade.

Pesquisadora: E fala para mim qual a importância da inclusão escolar para você?

Franklyn: Tem bastante importância. O próximo balaio que vai ter aqui vai ser sobre inclusão, segundo o Coordenador do NAPNE. Eu não sei se mudaram agora, ele falou que ia ser, que iria vir uma galera da Ajadavi (Associação Jacarezinhense de reabilitação ao deficiente auditivo e atendimento ao deficiente visual) para cá.

Pesquisadora: Ajadavi é o que?

Franklyn: É atendimento de pessoas com necessidades especiais se não me engano.

Pesquisadora: Aqui de Jacarezinho?

Franklyn: Aqui de Jacarezinho.

Pesquisadora: E você vai participar também desse balaio como...

Franklyn: Eu vou estar aqui, eu não pretendo dar palestras, mas vou estar aqui.

Pesquisadora: Mas você acha importante o Instituto ter esse tipo de ações?

Franklyn: Eu acho importante. Se eles me chamarem para dar palestra, eu vou aceitar, por exemplo, semana retrasada teve um debate, uma mesa-redonda, que veio a diretora da Ajadavi e outras pessoas, a diretora falou, perguntou se eu podia falar na frente, e eu falei “mas sem ensaiar, sem nada”, mas aí foi Ok, ela me fez perguntas, eu respondi, tranquilo.

Pesquisadora: E foi boa essa ação que o professor fez em sala?

Franklyn: Foi, foi sim. E eu estou fazendo uma unidade de aprender a aprender, tipo, a professora falou assim, semestre passado eu não estava fazendo, esse semestre eu comecei a fazer. Daí a professora pediu para os alunos conversarem comigo para ver, por exemplo, como eu estudo para uma prova, se eu estudo lendo, se eu estudo gravado, se eu costumo decorar a aula. Bom, daí a professora pediu para os alunos conversarem comigo. E não lembro que professor passou um trabalho, que a gente tinha que fazer um trabalho de acessibilidade no IF, eu não lembro qual professor, pois eu não estava na unidade. Daí eles vieram conversar comigo, fizeram várias perguntas, tiravam foto, mas muita gente mesmo veio conversar comigo, acho que sei lá, lá na exposição tinham a maioria fotos minha.

Para Camargo (2009) e Libório (2011) a aderência cultural relaciona-se com aderir ou se opor à cultura local/global, podendo ser tanto uma barreira como um caminho viável para resiliência, dependendo da relação entre essa tensão e as outras. Ou seja, apesar do IFPR quase não desenvolver ações específicas que desenvolvam a cultura inclusiva, as outras ações que trabalham as demais tensões, como tratamento igualitário, participação em atividades valorizadas pela comunidade escolar, sentir-se parte da instituição, relacionamentos que oferecem suporte, fazem os alunos PAEE conseguirem transitar pelos valores e princípios institucionais, fazendo-os se sentir incluídos.

Infelizmente faltam ações e políticas institucionais que trabalhem esses valores e princípios especificamente, promovendo realmente a cultura inclusiva. Principalmente com relação aos alunos surdos, que das deficiências entrevistadas, foram os alunos que encontramos mais em situação de risco dentro do IFPR, pois a maioria das ações, sejam institucionais ou realizadas pelos professores e equipe pedagógica, não os atendia plenamente,

evidenciando que o IFPR não está realmente incluindo o aluno surdo. O principal problema para se sentirem incluídos seria a dificuldade na comunicação com os professores, colegas de classe e com os outros setores, como cantina, secretaria. O IFPR disponibiliza o curso de LIBRAS, mas não é feito um trabalho de conscientização para os professores e alunos participarem.

Dessa forma, o IFPR, pelas suas ações institucionais não está fomentando a prática da inclusão, uma vez que não está cumprindo o disposto na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre a Educação Especial, em que se devem assegurar técnicas e recursos educativos que atendam às necessidades dos alunos, situação que não está sendo ofertada aos alunos surdos, pois nem todos estão acompanhados pelo intérprete de LIBRAS, e o IFPR alega a falta de verbas para isso. Isso pode até ser uma realidade, mas não cabe ao aluno surdo o enfrentamento de um problema ocasionado pela falta de planejamento orçamentário da instituição. Mas, além disso, o IFPR não cumpre as normativas relacionadas à educação especial constantes ainda na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre a capacitação dos professores do ensino regular para que consigam incluir os alunos PAEE, pois pela fala dos professores, é uma ação que o IFPR não promove. Além disso, constatamos a inexistência do AEE, que segundo os documentos Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 deve ser ofertado de forma obrigatória pelos sistemas de ensino, seja na própria escola ou em centros especializados. Mas pelo fato de nenhum aluno ou professor fazer citação a esse atendimento, acreditamos que o IFPR não o oferece em seu âmbito, como também não buscou parcerias com outras instituições de ensino conforme regulamentado pelas normativas. Assim, torna-se difícil uma instituição de ensino praticar e desenvolver uma cultura inclusiva quando não consegue cumprir as normativas básicas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida por este estudo tinha como objetivo analisar como as ações de inclusão estavam contribuindo para processo de resiliência dos alunos PAEE, favorecendo a resolução das sete tensões da abordagem socioecológica. Para alcançar o objetivo proposto, foi necessário descobrirmos as ações de inclusão que eram desenvolvidas, o que foi possível pelo apoio do IFPR, local em que a pesquisa foi desenvolvida, em que se pôde conhecer e aprofundar os referenciais que fundamentaram esta pesquisa. Para tanto, dividimos a pesquisa em dois tipos de estudo: pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa documental, em que foram estudados os documentos do IFPR que abordam a inclusão, evidenciou as políticas, princípios e ações propostos para a prática da inclusão no contexto escolar, o que ajudou na compreensão das ações de inclusão relatadas e vivenciadas pelos professores e alunos PAEE no IFPR, por meio da pesquisa de campo. Esses estudos nos forneceram os resultados que permitiram analisar e entender como as ações de inclusão se articulam no desenvolvimento do processo de resiliência em adolescentes e jovens PAEE, por meio do favorecimento ou não da resolução das sete tensões descritas pela abordagem socioecológica.

A tensão *Acesso a recursos materiais* segundo a abordagem socioecológica diz respeito às estruturas e serviços de qualidade oferecidos que corresponderiam às necessidades materiais da população em estudo. No caso desta pesquisa, diz respeito ao acesso à educação pela pessoa PAEE, por meio das estruturas e serviços que o IFPR estava oferecendo para que os alunos pudessem ter acesso a uma educação de qualidade e que promovesse a inclusão. As ações e recursos de inclusão que encontramos nos documentos institucionais e que diziam respeito à acessibilidade, como também as ações e recursos mencionados pelos professores e alunos PAEE, foram analisados verificando a forma como se articulavam com essa tensão.

Nos documentos institucionais a maioria das ações de inclusão existentes se referia a essa tensão, que, por meio das entrevistas com os professores e alunos PAEE, verificamos se realmente existiam ou eram praticadas. Com relação à infraestrutura, tanto professores e alunos mencionaram existir estruturas destinadas mais para a deficiência física. Para as demais deficiências que também necessitam de adequações estruturais, o IFPR as oferecia parcialmente (deficiência visual) ou não as oferecia (deficiência auditiva), fazendo com que os alunos surdos se sentissem excluídos (fator de risco).

Os documentos também citam a aquisição de alguns recursos didáticos como *softwares* para a biblioteca, não especificando as suas funcionalidades, e nas fotografias tiradas pelos alunos, a biblioteca aparece como um espaço acessível. Na fala dos professores, a biblioteca não foi mencionada. Professores e alunos se referem a outros recursos didáticos, principalmente que atendem a alunos com deficiência visual, sendo que muitos foram desenvolvidos pelos próprios professores, que estimularam os demais alunos a criarem materiais didáticos acessíveis, os quais, além de desenvolver a preocupação com o próximo, também reforçavam a importância da inclusão. Nesse aspecto, mais uma vez foram os alunos surdos que se sentiram prejudicados, devido à falta de recursos didáticos específicos ou o uso incorreto destes, representando um fator de risco. Ressaltamos aqui que, por não haver um centro de referência sobre inclusão bem organizado no IFPR, muitas informações se desencontram entre os *campi*. Assim, enquanto alguns professores reclamam da falta de recursos didáticos que trabalhem o tato, outros *campi* estão desenvolvendo tais materiais.

Os recursos humanos que apareceram nos documentos foram os intérpretes de LIBRAS e os professores que trabalham com metodologias diferenciadas. Com relação à formação dos professores, os alunos consideraram que os professores são bons e procuram sempre atendê-los da melhor forma. Somente os alunos surdos consideraram que os professores não sabem como ensiná-los e não procuram aprender a LIBRAS. Os professores concordam sobre a falta de capacitação e responsabilizam o IFPR por não oferecer isso. Apesar do instituto ofertar o curso de LIBRAS para toda a comunidade, os professores e alunos não se sentem estimulados e incentivados a participar. Além da falta de capacitação dos professores ser considerado um fator de risco para os alunos surdos, também temos a falta de intérprete de LIBRAS. Tanto professores como alunos alegavam que o IFPR disponibilizava apenas um intérprete por *campus* e não entendia à necessidade de contratar mais intérpretes. Outros recursos humanos que foram citados pelos professores e alunos como contribuindo para a inclusão seriam os profissionais da equipe pedagógica.

Os serviços e atendimentos constantes nos documentos dizem respeito à política de assistência estudantil por meio de auxílio financeiro aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica o que, para os alunos, contribui para permanecerem na instituição, podendo participar dos atendimentos dos professores e dos atendimentos específicos a eles. Os professores não falaram em nenhum momento da política de assistência estudantil. Fora os atendimentos específicos aos alunos PAEE, tanto os atendimentos dos professores no contraturno, quanto a política de assistência estudantil são ações institucionais, consideradas

como inclusivas de uma forma geral, mas não específicas para população da educação especial.

Outro fator relevante, que muitas ações e serviços desenvolvidos no IFPR não foram considerados como ações institucionais, pois eram desencadeados pelos professores e pela equipe pedagógica que sentiam a necessidade de buscar e promover a inclusão, desenvolvendo ações que faziam os alunos acessarem a uma educação de qualidade, considerados incluídos por essas ações. Assim, as ações de inclusão que se articulam com essa tensão (acesso a recursos) foram consideradas protetivas (não para os alunos surdos), embora não tenham sido propiciadas pela instituição em si, mas principalmente pelos profissionais que a compõem. Devido a isso, consideramos fundamental que o IFPR invista na capacitação e sensibilização da comunidade acadêmica para ações que objetivem, cada vez mais a cultura inclusiva. Para isso é necessário primeiramente que o IFPR consolide o NAPNE e institua o AEE, pois esse atendimento segundo as normativas: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011, constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização.

Sobre a tensão *Justiça Social*, nos documentos verificamos apenas os princípios e valores da instituição que buscavam eliminar práticas preconceituosas e discriminatórias que poderiam ser desenvolvidas por meio da organização curricular. De acordo com os professores, na prática, o IFPR não promove nada nesse sentido. Na perspectiva de alguns professores, os alunos PAEE não vivenciam explicitamente situações de preconceito e discriminação no IFPR, diferentemente ao exposto pelos alunos, que se percebem como alvo de preconceitos e discriminação no âmbito do instituto.

Uma das únicas ações que o IFPR promove sobre a questão da discriminação e preconceito, acontece por meio da equipe pedagógica, que se refere às conversas individuais com os alunos que se envolvem nesse tipo de situação, sobre respeito às diferenças. Ademais, não há outras ações, principalmente com relação a ajudar o aluno PAEE a ser protagonista na resolução dos seus problemas, o que não estaria contribuindo diretamente para a resolução dessa tensão e para o processo de resiliência, o que nos remete à tensão “Poder e Controle”.

Na tensão *Poder e Controle*, percebemos, pela fala dos alunos, que eles não se vitimam e muitos possuem uma postura protagonista, uma vez que os alunos entrevistados foram considerados em processo de resiliência, e demonstraram assumir algumas decisões protagônicas, no sentido de colocar em prática seus direitos, quando estavam sendo violados (processo na promotoria, como exemplo).

Cabe discutir em que medida foi o IFPR que os auxiliou a desenvolver essa tensão. Nos documentos institucionais, percebemos que o IFPR pretende ouvir e dar voz a todos os alunos, mas não exemplifica por meio de qual momento ou espaço isso seria feito. Pela fala dos professores, isso poderia ser realizado pelo NAPNE e pelo Grêmio Estudantil, o que ainda não estava acontecendo pelo fato dessas duas instâncias estarem se estruturando. Pela fala dos professores, verificamos que eles ouvem os alunos quando estes o procuram, mas também não há um esforço da parte deles em buscar que os alunos tenham uma participação mais ativa no contexto escolar, o que nos remete à questão da Gestão Democrática, que só se consolidará, se for de interesse de toda a comunidade escolar. Os alunos consideram que são ouvidos quando as solicitações não interferem na estrutura institucional e também não citam nenhum espaço ou momento em que participam ativamente e contribuem para a tomada de decisões. Portanto, apesar do IFPR ouvir os alunos, não se trabalha o protagonismo, pois também não há um espaço ou momento em que os alunos possam participar ativamente e devido a isso, o IFPR, não estaria contribuindo, diretamente com essa tensão.

Analisamos a tensão *Relacionamentos* de duas maneiras. Primeiramente, as ações institucionais que contribuía para essa tensão, por meio dos documentos do IFPR e pela fala dos alunos, referem-se aos eventos culturais que proporcionam outras interações entre os alunos e professores, em que os alunos PAEE podem ser vistos através de suas potencialidades. Os alunos surdos também falaram sobre o curso de LIBRAS, mas que aparentemente não estava ajudando a melhorar o relacionamento deles com os outros alunos e professores, pois não havia, por parte da instituição, um incentivo para que a comunidade acadêmica se interessasse pelo curso, visto que os alunos surdos permaneciam com dificuldade de comunicação. Na fala dos professores, eles apontam como ação de inclusão a orientação feita pelos próprios professores e pela equipe pedagógica sobre as deficiências, as conversas sobre diversidade e diferenças, que estariam favorecendo o relacionamento dos alunos PAEE com os demais alunos.

O outro ponto a ser analisado refere-se à forma como o relacionamento dos alunos PAEE com os professores, colegas de classe e NAPNE se baseia. No caso, pela fala dos professores e alunos, as relações se fundamentam em aspectos escolares, que por sinal também contribuem para essa tensão, pois desenvolvem nos alunos confiança, autoestima, responsabilidade. Somente na relação com os colegas de classe também encontram apoio emocional, uma vez que a relação com os profissionais abrange o apoio relacionado às questões escolares.

Os bons relacionamentos dentro do IFPR também contribuem para a tensão *Coesão*, no sentido de que alunos e professores querem se ajudar. Percebemos pela fala dos alunos que eles enxergam a preocupação dos professores com relação à convivência e seu aprendizado, levando-os a desejarem retribuir essa preocupação, ajudando os professores em sala de aula, ajudando os outros alunos com os conteúdos em que possuem mais domínio e participando das atividades que divulguem a instituição. Já os professores sentem que se demonstrarem essa preocupação com os alunos, conseguem fazer com que eles se inteirem e participem mais. Nos documentos institucionais verificamos ações e princípios que visavam a boa convivência escolar e comunitária, que poderia ser trabalhada por meio das ações citadas pelos alunos, como as falas e palestras da equipe pedagógica sobre o respeito às normas do IFPR, com relação à limpeza e conservação dos materiais.

A tensão *Identidade* foi analisada buscando ações institucionais que fizessem os alunos PAEE se identificarem positivamente diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar decorrentes das suas limitações. Pelas entrevistas dos professores e alunos, percebemos que as ações docentes e da equipe pedagógica para estimular a participação dos alunos PAEE em atividades que os desafiavam e os faziam se esforçarem para superar as dificuldades, respeitando suas diferenças, ajudavam os alunos a desenvolverem uma identidade positiva, na qual a deficiência e a sua limitação não é o meio pelo qual eram reconhecidos, mas sim as suas potencialidades.

Nos documentos institucionais é abordada, ainda, a questão da participação em atividades como projetos de pesquisa que fomentaria os relacionamentos, além de ajudar a trabalhar as dificuldades e reconhecer as capacidades. A participação nas atividades valorizadas na comunidade, também fortalece as identidades. Apesar dos documentos institucionais abordarem o oferecimento de metodologias aos professores, que estimulassem os alunos a serem mais autônomos e responsáveis no estudo, essa informação se contrapõe à fala dos professores, uma vez que eles mencionam a ausência de capacitação por parte do IFPR. Os alunos mencionam que recebem ajuda dos professores na superação dos desafios, mediante as adaptações das atividades e falas que os motivam a acreditarem no potencial que possuem. São os professores, individualmente, que assumem essa posição de apoio aos alunos PAEE, sem auxílio da instituição.

Visto que de uma forma ou de outra os alunos navegam entre as tensões por meio de práticas que os fazem sentirem-se incluídos, necessitamos então discutir a tensão *Aderência Cultural*. Pela fala dos professores, a cultura inclusiva existente não é desenvolvida de forma institucional, o que existe são ações isoladas desenvolvidas pelos professores e equipe

pedagógica, como também as outras práticas que se articulam com as demais tensões, que fazem os alunos se sentirem incluídos. Nos documentos institucionais não há nada sobre práticas que desenvolvam a cultura inclusiva, porém consideramos que os eventos culturais apresentados nos documentos poderiam trabalhar a temática, mas isso não acontecia. Dessa forma, a cultura inclusiva não está sendo criada por ações do IFPR, pois as ações que estariam promovendo uma cultura inclusiva partem de iniciativa dos professores que, de certa maneira, fazem com que a maioria dos alunos se sinta incluída, mas muito precisa ser melhorado, principalmente com relação aos alunos surdos. Assim, existe um descompasso entre a inclusão que os alunos querem e precisam e a inclusão que o IFPR oferece.

Ressaltamos que as fotografias permitiram acessar outros sentimentos que não apareceram com tanta expressão na entrevista semiestruturada, tais como: a relevância atribuída ao intérprete de LIBRAS para os alunos surdos (possibilitando sua comunicação com a comunidade acadêmica), a importância do auxílio financeiro para a alimentação dos alunos (uma vez que o IFPR não dispõe de merenda) e dos colegas de classe e, em especial, os trabalhos em grupo que levavam os alunos a uma maior interação com a comunidade escolar.

Procuramos dividir as ações de inclusão de acordo com as tensões separadamente, mais para efeitos didáticos, embora, para Ungar *et al.* (2007) o desenvolvimento das tensões se dá de forma simultânea. Muitas ações e atitudes voltadas à inclusão possibilitaram trabalhar várias tensões nos alunos PAEE. Assim, apesar de tentativa de categorizar as ações de inclusão por tensão, destacamos que todas as ações se complementam para que determinada tensão seja desenvolvida, como por exemplo, a participação em projetos, desenvolve o relacionamento, a identidade, a coesão e a aderência cultural.

Em suma, da mesma forma que nos documentos institucionais encontramos poucas ações que promovessem a inclusão de alunos PAEE, indicando uma atuação mínima da instituição a esse respeito, também constatamos, por meio da pesquisa de campo, a presença de poucas ações institucionais contribuindo para a inclusão desses alunos. As principais ações de inclusão eram realizadas pelos professores e equipe pedagógica que, apesar de alegarem não receber nenhuma capacitação por parte da instituição, compreendem os princípios e valores inclusivos do IFPR, que constam em seus documentos.

Observamos que nos documentos os princípios inclusivos eram frequentemente mencionados, mas não atrelados de forma específica aos alunos PAEE, e sim ao sentido da inclusão social mais ampla. O IFPR, em seus documentos, apontava que a instituição buscava não diferenciar os alunos por gênero, condição social, raça etc, oferecendo uma educação de

qualidade a todos, mas principalmente àqueles que são excluídos. Portanto, muitos princípios presentes nos documentos institucionais que consideramos como possíveis de contribuir para os processos de resiliência de alunos PAEE foram atingidos por meio da iniciativa dos professores e equipe pedagógica. Percebemos, também, que os professores entendem a inclusão de forma não aprofundada, uma vez que o IFPR não oferece o suporte necessário. Porém, mesmo diante dessa situação, os professores tentam e buscam promover a inclusão, pois a maioria das ações de inclusão consideradas como contribuindo para o bom crescimento do aluno foram desenvolvidas por eles.

Apesar disto, constatamos a necessidade de as ações de inclusão desenvolvidas serem mais protetivas aos alunos PAEE, uma vez que os professores estão abertos à mudança, querem aprender, mas esperam sempre o “empurrãozinho” da instituição, como por exemplo, o aprendizado da LIBRAS. Acreditamos que a instituição deve dar as condições para que os professores possam se aperfeiçoar. Ao mesmo tempo, defendemos que os professores e também os alunos devam exigir da instituição o oferecimento da capacitação que os profissionais necessitam, para aperfeiçoarem suas práticas, uma vez que seu trabalho contribui e é essencial para o processo de resiliência dos alunos ao favorecer a resolução de várias tensões. Para isso o IFPR precisa consolidar o NAPNE e o AEE para que ajudem os professores a compreenderem melhor o processo da inclusão, podendo então colaborar ainda mais para o processo de resiliência dos alunos PAEE.

Com relação aos alunos PAEE, apesar das ações de inclusão desenvolvidas, alguns fatores de risco estavam presentes, pois as ações de inclusão não atendiam a todos os alunos, principalmente aos alunos surdos, fazendo, em muitas situações, esses alunos se sentirem excluídos. Além disso, as ações de inclusão, sejam institucionais ou por iniciativa docente, não favoreciam diretamente a resolução das tensões *Justiça Social e Poder e Controle*. Por isso, torna-se urgente a consolidação do NAPNE e do AEE pelo IFPR, fomentando pessoas, espaços e momentos em que os alunos PAEE possam se referenciar, para que encontrem meios de reivindicar por seus direitos, trabalhando-se a postura protagonista na resolução dos problemas e conflitos que surgirem.

Dessa forma, no IFPR o processo de inclusão não está instituído, mas está se desenvolvendo, pois nos documentos a inclusão é citada de forma superficial, e cabe aos professores e alunos buscarem maneiras de praticar o que está nos documentos, além de lutarem por condições que nem são descritas nos documentos, para fazer valer seus direitos. Nessa busca, os professores acertam em vários momentos, mas falham em outras.

Assim, por meio dos princípios e valores institucionais, que são aceitos e praticados pelos professores, o IFPR consegue ser um espaço promotor do processo de resiliência aos seus alunos PAEE, pois apesar dos fatores de risco existentes (falta de ações que respeitem as diferenças dos alunos surdos; ausência de ações e espaços para exercerem esse protagonismo), há muitas ações de inclusão que se constituem como fatores de proteção. Esses fatores se relacionam à: estrutura física, recursos didáticos, incentivo à participação em atividades valorizadas no espaço escolar (projetos de pesquisa), respeito às diferenças que permite que participem nas atividades que desejarem; conversas de motivação e orientação; atendimento individual dos professores no contraturno; valorização social; relacionamentos interpessoais de qualidade que desenvolvem autoconfiança e reconhecimento das potencialidades.

Ao finalizar esta pesquisa, constatamos que as ações praticadas no ambiente escolar que buscam respeitar as diferenças, oportunizando aos alunos vivenciarem uma educação de qualidade, oferecendo momentos individuais de estudo com os professores, o incentivo a pesquisa e a participação em atividades valorizadas no seu contexto, entre outras ações, contribuem para que os alunos PAEE se sintam incluídos, possibilitando caminhos para construção de processos de resiliência. E este processo contribuirá para que o aluno PAEE consiga enfrentar os desafios escolares, pois consciente de sua limitação e potencialidades conseguirá interagir com sua comunidade, reivindicar pelos seus direitos, negociando as mudanças necessárias para o seu bem estar e da sua comunidade.

Tal processo pode ser melhorado com a consolidação do NAPNE e o AEE. Esses espaços podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no IFPR, promovendo eventos relacionados ao tema, sensibilizando e capacitando os professores, estimulando a participação dos alunos em espaços de tomada de decisões, para que possam reivindicar conjuntamente pelos direitos dos alunos PAEE, como a presença de mais intérpretes de LIBRAS, o aprendizado de LIBRAS pela comunidade acadêmica e pontuar os serviços e recursos para a acessibilidade. Isso, na verdade, não deveria ser reivindicado, pois está posto como obrigatório nas normativas sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas em virtude das dificuldades das políticas públicas darem as condições e fazerem valer o que consta na legislação, cabe aos professores e alunos, que deveriam usufruir das políticas públicas, lutarem por elas.

Portanto, por também ser pedagoga do IFPR, os resultados desta pesquisa fornecem subsídios para minha prática profissional e fortalecem meu compromisso político de trabalhar para que a inclusão aconteça e se desenvolva. O principal compromisso será fomentar ações de inclusão que fortaleça as tensões que já estão sendo desenvolvidas pelas ações de inclusão

existentes e, principalmente, desenvolver ações que contribuam para a resolução das tensões que não estão sendo favorecidas, assim como procurar meios para incluir os alunos surdos. Esse compromisso deverá acontecer por meio do fortalecimento do trabalho dos professores e da consolidação do NAPNE, porém a efetivação do NAPNE e do AEE não será tarefa simples. Será preciso apoio de toda comunidade acadêmica, seja da instituição em oportunizar as condições como um espaço próprio, com o desenvolvimento de um documento institucional em que se definam as atribuições do NAPNE, da sua composição, ou seja, normativas que amparem os membros do NAPNE na resolução dos casos que se fizerem necessários. O apoio dos professores, técnico-administrativos e alunos também será muito importante, visto que estes necessitam prestigiar os eventos desenvolvidos pelo NAPNE, inteirar-se das ações e dos problemas existentes para que possam ajudar na busca por meios para incluir os alunos PAEE.

Esperamos que os resultados deste estudo promovam reflexões positivas nos membros de instituições escolares e principalmente do IFPR (Pró-reitores, diretores, coordenadores, professores, técnico-administrativos, alunos) para que o esforço e a consolidação do NAPNE e do AEE sejam coletivos, contribuindo para o fortalecimento das ações de inclusão e para o processo de resiliência dos alunos em geral, pois, ao se buscar a inclusão na perspectiva do respeito às diferenças, oferecendo uma educação de qualidade, isso beneficiará a todos os alunos.

Gostaríamos de registrar que, apesar dos resultados apresentados por esta pesquisa, encontramos alguns entraves para sua realização, como a desconsideração de muitos professores com relação à discussão sobre a inclusão de alunos PAEE, pois muitos não responderam ao convite enviado para a participação, ocasionando em um único ponto de vista sobre as ações de inclusão em alguns *campi*. Outra dificuldade encontrada se refere ao pouco tempo de vivência da maioria dos adolescentes e jovens como alunos do IFPR. A maioria dos alunos ingressou no IFPR no ano de 2016, ano este escolhido no planejamento da pesquisa para a coleta dos dados e por isso não poderia ser adiado, caso contrário, a pesquisa poderia não ser finalizada a tempo. E devido ao baixo número de alunos PAEE matriculados no IFPR, incluindo as matrículas de 2016 e de anos anteriores, foi necessário fazer a coleta de dados com todos esses alunos, pois dentre eles, ainda seriam selecionados aqueles que aceitassem participar da pesquisa, tivessem o consentimento dos seus responsáveis e fossem considerados em processo de resiliência. Caso os alunos tivessem mais tempo de convívio com o IFPR, outras ações de inclusão poderiam ter sido evidenciadas, como também outros fatores de risco. Todas essas questões podem ser levadas em consideração para pesquisas futuras, e

principalmente que as ações de inclusão podem ser estudadas em outras instituições de ensino da rede federal que tenham o NAPNE consolidado e em funcionamento, averiguando a real função e importância deste como um fator de proteção e/ou risco para os alunos PAEE.

Assim sendo, nossa intenção com este trabalho foi contribuir com algumas reflexões e apontamentos em torno do tema, com o intuito de oferecer informações, subsídios e esclarecimentos para o aprimoramento das ações de inclusão no ambiente escolar para que possam contribuir para a resolução das sete tensões descritas na abordagem sociológica, pois assim estariam contribuindo para o processo de resiliência dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLSOPP, D.; MINSKOFF, E.; BOLT, L. Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and ADHD: Lessons learned from a model demonstration process. **Learning Disabilities Research and Practice**, v.20, p.103-118, 2005.

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? **Ponto de vista**. Florianópolis, n.3/4, p. 119-129, 2002.

AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.; Porto Alegre: Artmed, 2014, p.948.

BARBOSA, E. F. V. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; NASCIMENTO, I. F. G. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**. v. 21, n. 49, p. 263-271, mai./ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 06 Abr. 2015.

_____. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em 05 Out. 2015.

_____. **Resolução CNS nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.do. Acesso em 05 Out. 2015.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 06 Abr. 2015.

_____. **Parecer CNE nº 15**, de 02 de junho de 1998. Aprova a resolução das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em 15 Out. de 2015.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 05 Out. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 17 fev. 2017.

_____. **Portaria nº 3284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 17 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 5296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 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. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

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

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 08 Out. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os

recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 05 Out. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 27 Fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 21 Out. 2015.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 25 Nov. 2015.

_____. **Resolução CNS nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 25 Nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 25 Nov. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 05 Out. 2015.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25 Nov. 2015.

BURNS, E.; POIKKEUS, A.; ARO, M. Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. **Teaching and Teacher Education**. v.34, p. 77-85, 2013.

CAMARGO, L. dos S. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção**. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente.

CATUSO, R. L. **A Resiliência e a Imagem Corporal de Adolescentes e Adultos com Mielomeningocele**. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. Resilience of athletes with physical disabilities: a cross-sectional study. **Revista de Psicología del Deporte**. v.23, n. 1, p.15-22, 2014.

COWAN, P. A., COWAN, C. P.; SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In HETHERINGTON, E. M., BLECHMAN, E. A. (Eds.), **Stress, coping and resiliency in children and families** . New Jersey: Lawrence Erlbaum , p 1-38, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DIDKOWSKY, N.; UNGAR, M.; LIEBENBERG, L. **The negotiating resilience project – research report**. Relatório de Pesquisa não publicado. Dalhousie University, Halifax, CA, 2010.

DOMELLOF, E.; HEDLUND, L.; ODMAN, P. Health-related quality of life of children and adolescents with functional disabilities in a northern Swedish country. **Quality Life Resilience**. n.23, p.1877-1882, 2014.

DUARTE, M. R. **Percepção, sentimentos e receios de famílias de crianças com deficiência**: um estudo de múltiplos casos. 2010. 197f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação – área de educação especial). Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Coimbra.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

FEE, R. J.; HILTON, V. J. Resilience in Children Diagnosed with a Chronic Neuromuscular Disorder. **J Dev Behav Pediatr.** n.32, v.9, p.644–650, 2011.

FILHO, A. V. C.; FERREIRA, G. **Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência.** SER Social. Brasília, v.15, n.32, p.93-116, jan./jun. 2013.

FIRTH, N.; FRYDENBERG, E.; STEEG, C.; BOND, L. Coping successfully with dyslexia: an initial study of an inclusive school-based resilience programme. **Dyslexia.** v.19, p.113-130, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 346p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação, Bahia.

GARCIA, S. C. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. **Revista Educação Especial.** n.31, Santa Maria. p. 25-36, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODKE, Francisco. **A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais.** 2010. 172f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba.

GOESSLER, D. de C. B. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná:** uma análise dos indicadores do Censo Escolar. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-graduação em Educação, Londrina.

GONZÁLEZ, J. L. C.; MOURA, M. R. L. **Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente.** EccoS, São Paul, v.II, n.2, p.375-392, jul./dez., 2009.

HARTLEY, M. T. Investigating the relationship of resilience to academic persistence in college students with mental health issues. **Rehabilitatiion counseling bulletin.** v.56, n.4, p.240-250, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm. Acesso em: 19 out. 2015.

IFPR. **Resolução nº 11/2009**. Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná, através do Processo nº 63.001092/2009-57, 2009. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-092011/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Resolução nº 53/2011**. Altera os Artigos 7º, 8º e 12º da Resolução nº11/09, que determina a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná, 2011a. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-532011/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Resolução nº 54/2011**. Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR, 2011b. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/08/Res.54.11Org.Did%C3%A1ticoPedag%C3%B3gicaEduca%C3%A7%C3%A3oTecnicaeN%C3%ADvelM%C3%A9dio-no-IFPR.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Resolução nº 55/2011**. Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Superior no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR, 2011c. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Res.-55.11-Disp%C3%B5eSobreaOrganiza%C3%A7%C3%A3oDid%C3%A1ticoPedag%C3%B3gicaEduca%C3%A7%C3%A3oSuperiorn%C3%A2mbitodoInstitutoFederaldoParan%C3%A1-%E2%80%93-IFPR..pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014-2018)**. 2014a. Disponível on-line: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Resolução nº 8/2014**. Regimento Interno comum a todos os campus do IFPR. 2014b. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/10/Anexo-Res.-08.141.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Estatuto do IFPR**. 2014c. Disponível on-line: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatutoconsolidadoatualiza%C3%A7%C3%A3o06.02.2015.pdf>. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. **Manual de Competências**. Curitiba: IFPR, 2015. Disponível on-line: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

IFPR PARANAÍ. **Projeto Político Pedagógico (PPP) campus Paranavaí**. 2012. Disponível on-line: <http://paranavai.ifpr.edu.br/instrucoes-normativas/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

JONES, V. L. Resiliency instructional tactics: African American students with learning disabilities. **Intervention in school and clinic**. v.46, n.4, p.235-239, 2011.

JONES, V. L.; HIGGINS, K.; BRANDON, R. R.; COTE, D. L.; DOBBINS, N. A focus on resiliency: Young children with disabilities. **Young Exceptional Children**. v.16, n.4, p.3-16, 2013.

KHALEO, H. **Adolescente e jovem, adolescência e juventude: quem é quem no pedaço?**, Fev. 2011. Disponível em <<http://retratodejuventudes.blogspot.com.br/2011/02/adolescente-e-jovemadolescencia-e.html>>. Acesso em 09 de Maio de 2017.

LEYSER, Y.; GREENBERGER, L.; SHARONI, V. Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodation over ten years. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 162-174, 2011. Disponível on-line: www.eric.ed.gov/PDFS/EJ921202.pdf. Acesso em 22 de Fevereiro de 2017.

LIBÓRIO, R. M. C; CASTRO, B. M de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D.J da; LIBÓRIO, R.M.C. (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.73-113, 2005.

LIBÓRIO, R. M. C, CASTRO, B. M, COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D, KOLLER, S. H, YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo, Casa do Psicólogo: 2006.

LIBÓRIO, R. M. C. **Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência**, 2009. Disponível on-line <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf>. Acesso em 09 de janeiro 2013.

_____. **Negociando resiliência: processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco – FAFESP – Relatório científico final**. Presidente Prudente, 2011.

LIBÓRIO, R. M. C; UNGAR, M. Resilience as protagonism: interpersonal relationships, cultural practices, and personal agency among working adolescents in Brazil. **Journal of Youth Studies**, 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.834313>> Acesso em 11 de Maio de 2017.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M.; FERRO, E. G.; SOUZA, M. T. S. Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.21, n.2, p.185-198, 2015.

LI-TSANG, C. W., YAU, M. K., YUEN, H. K. Success in Parenting Children with Developmental Disabilities: Some Characteristics, Attitudes and Adaptive Coping Skills. **The British Journal of Developmental Disabilities**, n.47, v.93, p.61-71, 2001.

LOEFFLER, T. A.; A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure **Experiences Journal of Leisure Research**. v. 36, n.4, Fourth Quarter, p. 536-557, 2004.

LUTHAR, S. S; CICHETTI, D; BECKER, B. **The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work**. Child Development, 71, p. 543-562, 2000.

MANTOAN, M. T. E; ROPOLI, E. A.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Qualidade e inclusão no ensino médio. **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**. v. 6, p. 6-9, 2014.

_____. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**. v.2, n.1, p. 23-42, Jan/jun 2015

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. Tese de Doutorado não publicada. Universidade British Columbia, Vancouver, Canadá, 1999.

McCONNELL, D.; SAVAGE, A.; BREITKREUZ, R. Resilience in families raising children with disabilities and behavior problems. **Research in developmental disabilities**. n.35, p.833-848, 2014.

MELILLO A.; OJEDA E.N.S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MIGERODE, F.; MAES, B.; BUYASSE, A.; BRONDEEL, R. Quality of life in adolescents with a disability and their parents: the mediating role of social support and resiliência. **J. Dev. Phys Disabil.** Bélgica. n.24. p. 487-503, 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista.** Editora UFPR. Curitiba, n.41, p.125-143, jul./set. 2011.

MOREIRA, L. C.; CARVALHO, A. P. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial.** v.27, n.49, p.283-298, maio/ago. 2014.

NASCIMENTO, E. S. A educação profissional: interfaces com a educação especial. In: **Educação, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Therezinha Miranda (orgs.) Salvador: EDUFBA, 2009, p. 289-302.

OLIVEIRA, M. S.; RODRIGUES, L. F. F. A inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate! **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** Macapá, n.4, p.17-28, dez. 2011.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva inclusiva. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p.153-169.

_____. Caminhando com DIBS: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.16, n.3, p.331-342, Set./Dez. 2010.

_____. Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Education Needs.** v. 16, n. 51, p.211-215, 2016

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA/World Health Organization, The World Bank; Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

ORR, A. C.; GOODMAN, N. People like me don't go to college: the legacy of learning disability. **Journal of ethnographic & qualitative research.** v.4, p.213-225, 2010.

OZELLA, S. AGUIAR, W.M.J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa.** v. 38, n.133, p.97-125. Jan./abr. 2008.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** MEC/SETEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 30 Out. 2015.

PESSOA, A. S. G. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção.** 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente.

POLETTO, M. e KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In DELL'AGLIO, D.D, KOLLER, S.H, YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção.** São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

RAY, J. A., PEWIT-KINDER, J.; GEORGE, S. Partnering with Families of Children with Special Needs. **YC – Young Children**, v.64, n.5, p.16-22, 2009.

RESENDE, M. C.; GOUVEIA, V. V. Qualidade de vida em adultos com deficiência física. **Psicologia: Reflexão & Crítica**. v.24. n.1, p.99-106. Jan.-Mar. 2011

RODRIGUES, D. Dimensões da formação de professores em educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Investigação em educação inclusiva.** Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, v.2, 2007.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: **Educação, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Therezinha Miranda (orgs.) Salvador: EDUFBA, 2009, p. 27-37.

ROSA, V. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola** : uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza.

SARTORETTO, M. L. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva.** 2011. Disponível em: http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em: 14 Mar. 2015.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados**, ano I, n. 1, p. 8-11, 1º sem. 2003.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, A. A.; WALLANDER, J.; BIASINI, F. Quality of life and resilience in adolescents with a mobility disability. **Journal of pediatric psychology**. v. 32. n.3, p.370-379, 2007.

SILVA, R. G. **Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no Ensino Médio modalidade Educação de (jovens e) Adultos: percepções de alunos e professores**. 2013. 227f. Tese. (Doutorado em Educação: História, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. São Paulo.

SILVA, I. C. M. da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. 2011. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

SILVA, R. S. da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SIMÕES, C. **Comportamentos de Risco na Adolescência**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SIMÕES, C.; MATOS, M. G.; FERREIRA, M.; TOMÉ, G. Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. **Psicologia, Saúde & Doenças**. v.11, n.1, p.101-119, 2010.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS.

SOUSA, C. S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. n. 31, p.09-24, 2008.

TEIXEIRA, M. S. M. P. **Níveis de sobrecarga e de vulnerabilidade ao stress de pais de sujeitos com deficiência e expectativas em relação à patologia dos filhos.** 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em psicologia clínica e da saúde). Universidade da Beira Interior, Covilhã.

TERRA, M. L.; SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S.; ALBUQUERQUE, D. I. de P. A gestão democrática na perspectiva da inclusão: uma experiência no município de Araçatuba/SP. **XVI ENDIPE – UNICAMP**, Campinas, 2012, p.4288-4299.

TROMBETA, L. H.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes.** Campinas: Alínea, 2002.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M. W. GUARESCHI, T. **Atendimento Educacional Especializado.** UFSM: 2012.

UNGAR, M. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In: BROWN, I.; CHAZE, F.; FUCHS, D.; LAFRANCE, J.; MCKAY, S.; PROKP, S. T. (Eds.), **Putting a human face on child welfare: Voices from the Prairies.** Regina, Canada: Prairie Child Welfare Consortium, p.1-23, 2007.

UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., OTHMAN, R., KWONG, W.M., ARMSTRONG, M.; GILGUN, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. **Adolescence**, v.42, n.16, p.287-310, 2007.

UNGAR, M.; LIEBENBERG, L.; THERON, L;. Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. **Canadian Journal of Community Mental Health**, v. 27, n.1, p.1-13, 2008.

UNGAR, M.; THERON, L.; DIDKOWSKY, N. Adolescent's precocious and developmentally appropriate contributions to their families' well-being and resilience in five countries. **Family Relations**, v.60, p.231-246, 2011.

WALSH, F. **Fortalecendo a Resiliência Familiar.** Tradução: LOPES, M. F. São Paulo: Roca, 2005.

YOUNG, A.; GREEN, L.; ROGERS, K. Resilience and deaf children: a literature review. **Deafness and Education International**, Leeds, v.10, n.1, p.40-55, 2008.

YUNES, M. A. M; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 13-42.

ZARDO, S. P. **Direito a educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade de Brasília, Brasília.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2º ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

Apêndice A

CARTA DE INFORMAÇÃO sobre a pesquisa “Inclusão Escolar e Processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência” para os participantes maiores de idade.

Você está sendo convidado(a) a participar desse estudo que busca analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência. Para participar você deve estar matriculado nos cursos do IFPR e deve estar lidando bem com as dificuldades enfrentadas. Esse estudo ocorrerá em alguns *campus* do IFPR. A pesquisadora desse estudo, que conta com a orientação da professora doutora Renata Maria Coimbra (UNESP – Presidente Prudente), chama-se THAIS WATAKABE YANAGA, doutoranda em Educação na UNESP de Presidente Prudente.

Você será convidado a realizar algumas atividades no nosso estudo, que abrangerá 4 momentos:

Parte 1: A Pesquisadora agendará uma reunião com você na Instituição de Ensino e explicará sobre esse estudo e perguntará se você aceita participar. Deixaremos com você essa “Carta de Informações”.

Parte 2: No caso de você concordar em participar da pesquisa, a pesquisadora entregará o “Termo de Consentimento” que deve ser assinado por você.

Parte 3: Depois disso convidaremos você a responder uma entrevista privada para falar um pouco da sua vida escolar. Nós perguntaremos a sua opinião sobre a escola, sobre amigos, e outros relacionamentos que forem importantes para você. Perguntaremos também se você se lembra de algum acontecimento de sua vida em que ficou aborrecido ou triste. Esse encontro pode durar até mais de 1 hora. Há a possibilidade de um novo encontro com você, em que te emprestaremos uma máquina fotográfica e será pedido que você tire fotografias dos lugares, pessoas ou momentos que são importantes para você no ambiente escolar. As fotos poderão ser tiradas no período de 15 dias, após recolhermos a máquina fotográfica.

Parte 4: Caso ocorra o uso das fotografias, em outro momento, a Pesquisadora voltará a se encontrar com você para, em local privado, mostrar as fotos que tirou, e pedir que escolha algumas fotos para conversarmos.

Possíveis riscos e benefícios: A sua participação deverá ser completamente voluntária. Se não desejar participar, ou quiser desistir do estudo, a qualquer momento, seu pedido será respeitado, sem nenhuma consequência. Os serviços/atendimentos que faz também não serão afetados. Caso utilizarmos as fotografias, talvez não conseguiremos completa

confidencialidade, mas o sigilo quanto a sua identidade é uma de nossas maiores preocupações. Devido a isso, nas fotos iremos trabalhar as imagens dos rostos que aparecerem para dificultar a identificação. Somente os membros da pesquisa saberão a sua identidade. Você poderá escolher outro nome, para que usemos um nome falso.

Você poderá entrar em contato com os Pesquisadores em qualquer momento da pesquisa. As entrevistas e as fotos são importantes e serão analisadas pela pesquisadora para que se possa entender como as ações de inclusão escolar ajudam os adolescentes e jovens a enfrentarem os desafios no seu cotidiano escolar. Todos esses materiais ficarão guardados pelos Pesquisadores por 5 anos, em um lugar seguro na universidade. Depois de 5 anos todo o material obtido será destruído. Nós pretendemos escrever artigos para serem divulgados em revistas e apresentar nossos resultados em congressos e também em atividades na universidade. Nós também iremos disfarçar as informações sobre você para que não seja identificado. Com esses cuidados estaremos garantindo o seu anonimato.

Problemas: se tiver alguma dúvida sobre esse estudo, durante ou após seu término, por favor entre em contato com os Pesquisadores.

Muito obrigado pela sua participação!

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a ser entregue aos participantes maiores de idade.

Você foi indicado a participar em nossa pesquisa que está estudando os adolescentes e jovens matriculados no IFPR e como estes apresentam bom crescimento apesar das adversidades. Por favor, leia a CARTA DE INFORMAÇÃO cuidadosamente e nos pergunte sobre qualquer dúvida que tiver, antes de concordar com a sua participação na pesquisa.

A CARTA DE INFORMAÇÃO explica detalhadamente sobre as atividades que você realizará. Assinando esse Termo de Consentimento, você estará concordando com as informações abaixo. Esteja certo de que compreendeu as explicações da Carta de Informação. Antes de assinar esse Termo, é importante saber sobre:

Título da Pesquisa: Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência.

Nome do (a) Pesquisador (a): Thais Watakabe Yanaga

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra

1. **Natureza da pesquisa:** você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa terá como público alvo os alunos matriculados nos 7 *campus* do IFPR (Assis Chateaubriand, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama) com deficiência física, visual, auditiva, intelectual; transtornos do espectro autista e altas habilidades, como também dos professores desses alunos que aceitarem participar da pesquisa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao aceitar a participação neste estudo você permitirá que o (a) pesquisador (a) te entreviste com perguntas relacionadas à influência das ações de inclusão escolar para o seu bom crescimento. Haverá a possibilidade de se trabalhar com fotografias, em que será emprestada uma máquina fotográfica para que registre fotos de momentos que considerem bom e ruim dentro do IFPR, esclarecendo que caso seja necessária à exposição da foto, os rostos presentes serão embaçados, em respeito ao anonimato.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão agendadas e acontecerão previamente em dois momentos. No primeiro momento será realizada a entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas à escola e seus relacionamentos pessoais. Poderá ocorrer uma segunda entrevista referente às fotos que serão tiradas por você, em que você explicará a foto para a pesquisadora. As entrevistas serão gravadas, por meio de um gravador de voz, para que não haja necessidade de interromper a fala dos entrevistados para a transcrição. Se necessária à presença de intérpretes de LIBRAS na entrevista será permitida.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, porém pode-se gerar certo desconforto aos participantes visto que algumas perguntas das entrevistas os farão relembrar de momentos e sentimentos ruins. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a inclusão escolar e o bom crescimento de adolescentes e jovens com deficiência, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer melhorias nos aspectos relacionados a inclusão escolar de adolescentes e jovens com deficiência, onde o pesquisador se compromete a divulgar os

resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você tem liberdade de recusar a sua participação e ainda recusar a continuação da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência”.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: THAIS WATAKABE YANAGA (44) 9151-4939

Orientador: RENATA MARIA COIMBRA (18) 99611 5600

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

Apêndice C

CARTA DE INFORMAÇÃO sobre a pesquisa “Inclusão Escolar e Processos de Resiliência em adolescentes e jovens com deficiência” para os pais/responsáveis.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar desse estudo que busca analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência. Para participar seu filho(a) deve estar matriculado nos cursos do IFPR, deve estar lidando bem com as dificuldades enfrentadas e precisa ter algum responsável que autorize sua participação no estudo. Esse estudo ocorrerá em alguns *campus* do IFPR. A pesquisadora desse estudo, que conta com a orientação da professora doutora Renata Maria Coimbra (UNESP – Presidente Prudente), chama-se THAIS WATAKABE YANAGA, doutoranda em Educação na UNESP de Presidente Prudente.

O seu filho/filha será convidado a realizar algumas atividades no nosso estudo, que abrangerá 4 momentos:

Parte 1: A Pesquisadora agendará uma reunião com seu filho(a) na Instituição de Ensino e explicará sobre esse estudo e perguntará se eles aceitam participar. Porém a participação deles só ocorrerá com o consentimento do seu responsável. Assim, deixaremos com os Senhores (as) essa “Carta de Informações”.

Parte 2: No caso de vocês concordarem com a participação de seu filho(a) na pesquisa, a pesquisadora entregará o “Termo de Consentimento” que deve ser assinada pelo (a) Senhor(a) e o “Termo de Assentimento” que deve ser assinado pelo seu filho(a).

Parte 3: Depois disso convidaremos seu filho(a) a responder uma entrevista privada para falar um pouco da vida dele. Nós perguntaremos a opinião dele sobre a escola, sobre amigos e outros relacionamentos que forem importantes para ele. Perguntaremos também se eles se lembram de algum acontecimento na escola em que ficou aborrecido ou triste. Esse encontro com seu filho (a) pode durar até mais de 1 hora. Há a possibilidade de um novo encontro com seu filho(a), em que emprestaremos uma máquina fotográfica e será pedido que ele(a) tire fotografias dos lugares, pessoas ou momentos que são importantes para ele(a) no ambiente escolar. As fotos poderão ser tiradas no período de 15 dias, após recolhermos a máquina fotográfica.

Parte 4: Caso ocorra o uso das fotografias, em outro momento, a Pesquisadora voltará a se encontrar com seu filho(a) para, em local privado, mostrar as fotos que tirou, e pedir que escolha algumas fotos para conversarmos.

Possíveis riscos e benefícios: A participação de seu filho(a) deverá ser completamente voluntária. Se ele(a) não desejar participar, ou quiser desistir do estudo, a qualquer momento, seu pedido será respeitado, sem nenhuma consequência a ele(a). Os serviços/atendimentos que ele(a) faz também não serão afetados. Caso utilizarmos as fotografias, talvez não conseguiremos completa confidencialidade, mas o sigilo quanto a sua identidade é uma de nossas maiores preocupações. Devido a isso, nas fotos iremos trabalhar as imagens do rosto que aparecerem para dificultar a identificação. Somente os membros da pesquisa saberão a identidade de seu filho(a). Seu filho(a) poderá escolher um outro nome para ele, para que usemos um nome falso.

O Senhor(a) poderá entrar em contato com os Pesquisadores em qualquer momento da pesquisa. Os senhores não terão acesso às informações passadas por seus filhos(a) para os Pesquisadores. As entrevistas e as fotos serão analisadas pelos Pesquisadores para que possamos entender como as ações de inclusão escolar ajudam os adolescentes e jovens a enfrentarem os desafios no seu cotidiano escolar. Todos esses materiais ficarão guardados pelos Pesquisadores por 5 anos, em um lugar seguro na universidade. Depois de 5 anos todo o material obtido com seu filho(a) será destruído. Nós pretendemos escrever artigos para serem divulgados em revistas e apresentar nossos resultados em congressos e também em atividades na universidade. Nós também iremos disfarçar as informações sobre seu filho(a) para eles não serem identificados. Com esses cuidados estaremos garantindo o anonimato de seu filho(a).

Problemas: se o Senhor(a) tiver alguma dúvida sobre esse estudo, durante ou após seu término, por favor entre em contato com os Pesquisadores.

Muito obrigado pela sua participação!

Apêndice D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a ser entregue aos pais/responsáveis

Seu filho(a) foi indicado a participar em nossa pesquisa que está estudando os adolescentes e jovens matriculados no IFPR e como estes crescem bem apesar das adversidades. Por favor, leia a CARTA DE INFORMAÇÃO cuidadosamente e nos pergunte sobre qualquer dúvida que tiver, antes de concordar com a participação de seu filho(a) na pesquisa.

A CARTA DE INFORMAÇÃO explica detalhadamente sobre as atividades que seu filho(a) realizará. Assinando esse Termo de Consentimento, o Senhor(a) estará concordando com as informações abaixo. Esteja certo de que compreendeu as explicações da Carta de Informação. Antes de assinar esse Termo, é importante saber sobre:

Título da Pesquisa: Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência.

Nome do (a) Pesquisador (a): Thais Watakabe Yanaga

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra

1. Natureza da pesquisa: o filho(a) do(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência.

2. Participantes da pesquisa: A pesquisa terá como público alvo os alunos matriculados nos 7 *campus* do IFPR (Assis Chateaubriand, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama) com deficiência física, visual, auditiva; transtornos do espectro autista e altas habilidades, como também dos professores desses alunos que aceitarem participar da pesquisa.

3. Envolvimento na pesquisa: ao aceitar a participação neste estudo o senhor(a) permitirá que o (a) pesquisador (a) entreviste seu filho (a) com perguntas relacionadas à influência das ações de inclusão escolar para o seu bom crescimento. Haverá a possibilidade de se trabalhar com fotografias, em que será emprestada uma máquina fotográfica para que registre fotos de momentos que considerem bom e ruim dentro do IFPR, esclarecendo que caso seja necessária à exposição da foto, os rostos presentes serão embaçados, em respeito ao anonimato.

4. Sobre as entrevistas: As entrevistas serão agendadas e acontecerão previamente em dois momentos. No primeiro momento será realizada a entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas à escola e seus relacionamentos pessoais. Poderá ocorrer uma segunda entrevista referente às fotos que serão tiradas pelo seu filho(a), em que ele(a) explicará a foto para a pesquisadora. As entrevistas serão gravadas, por meio de um gravador de voz, para que não haja necessidade de interromper a fala dos entrevistados para a transcrição. Se necessária à presença de intérpretes de LIBRAS na entrevista será permitida.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, porém pode-se gerar certo desconforto aos participantes visto que algumas perguntas das entrevistas os farão lembrar de momentos e sentimentos ruins. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade de seu filho(a) e nos comprometemos em mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o senhor(a) e seu filho(a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a inclusão escolar e o bom crescimento de adolescentes e jovens com deficiência, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer melhorias nos aspectos relacionados a inclusão escolar de adolescentes e jovens com deficiência, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: o senhor(a) e seu filho(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O senhor(a) tem liberdade de recusar a participação de seu filho(a) e ainda recusar a continuação da participação de seu filho(a) em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor (a) ou seu filho(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre concordando com a participação de seu filho(a) nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento na participação de meu filho(a) na pesquisa “Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência”.

Nome do responsável pelo menor

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: THAIS WATAKABE YANAGA (44) 9151-4939

Orientador: RENATA MARIA COIMBRA (18) 99611 5600

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

Apêndice E

CARTA DE INFORMAÇÃO sobre a pesquisa “Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência” para os adolescentes.

Você está sendo convidado(a) a participar desse estudo que busca analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência. Para participar você deve estar matriculado nos cursos do IFPR, deve estar lidando bem com as dificuldades enfrentadas e precisa ter algum responsável que autorize sua participação no estudo. Esse estudo ocorrerá em alguns *campus* do IFPR. A pesquisadora desse estudo, que conta com a orientação da professora doutora Renata Maria Coimbra (UNESP – Presidente Prudente), chama-se THAIS WATAKABE YANAGA, doutoranda em Educação na UNESP de Presidente Prudente.

O que pediremos para você realizar conosco, neste estudo, abrangerá 4 momentos:

Parte 1: A Pesquisadora agendará uma reunião com você na escola e explicará sobre esse estudo, levando essa Carta de Informações para você e seu responsável lerem e poderem decidir se aceitarão sua participação nessa pesquisa.

Parte 2: No caso de vocês concordarem em participar da pesquisa, a pesquisadora entregará o “Termo de Consentimento” que deve ser assinada pelos pais/responsáveis e o “Termo de Assentimento” que deve ser assinada por você.

Parte 3: Depois disso convidaremos você a responder uma entrevista privada para falar um pouco da sua vida escolar. Nós perguntaremos a sua opinião sobre a escola, sobre amigos, e outros relacionamentos que forem importantes para você. Perguntaremos também se você se lembra de algum acontecimento na escola em que ficou aborrecido ou triste. Esse encontro pode durar até mais de 1 hora. Há a possibilidade de um novo encontro com você, em que te emprestaremos uma máquina fotográfica e será pedido que você tire fotografias dos lugares, pessoas ou momentos que são importantes para você no ambiente escolar. As fotos poderão ser tiradas no período de 15 dias, após recolhermos a máquina fotográfica.

Parte 4: Caso ocorra o uso das fotografias, em outro momento, a Pesquisadora voltará a se encontrar com você para, em local privado, mostrar as fotos que tirou, e pedir que escolha algumas fotos para conversarmos.

Possíveis riscos e benefícios: A sua participação deve ser completamente voluntária. Se você não quiser participar, ou quiser desistir do estudo a qualquer momento, seu pedido será respeitado, sem nenhuma consequência para você. Os serviços/atendimentos que você faz também não serão afetados. Caso utilizarmos a fotografia, talvez não conseguiremos completa confidencialidade, mas o sigilo quanto a sua identidade é uma de nossas maiores preocupações.

Devido a isso, nas fotos iremos trabalhar as imagens dos rostos que aparecerem para dificultar a sua identificação. Somente os membros da pesquisa saberão a sua identidade. Você poderá escolher um nome falso para identificarmos você. Você poderá entrar em contato com os Pesquisadores em qualquer momento da pesquisa. Seus pais/responsáveis não terão acesso a nenhuma informação que você nos passou, somente os membros da pesquisa saberão sobre isso.

As entrevistas e as fotos serão analisadas pela Pesquisadora para entender como os jovens enfrentam desafios no seu cotidiano e na escola. Todo esse material ficará guardado pela Pesquisadora por 5 anos, em um lugar seguro na universidade. Depois de 5 anos todo o material obtido, com você e outros adolescentes, serão destruídos. Nós pretendemos escrever artigos para serem divulgados em revistas e apresentar nossos resultados em congressos e também nas nossas atividades na universidade. Nós também iremos disfarçar as informações sobre você e sua família. Com esses cuidados estaremos garantindo o seu anonimato.

Problemas: se você tiver alguma dúvida sobre esse estudo, durante ou após seu término, por favor entre em contato com os Pesquisadores.

Muito obrigado pela sua participação!

Apêndice F

TERMO DE ASSENTIMENTO a ser entregue aos adolescentes

(No caso do menor entre 14 a 17 anos)

Você foi indicado a participar em nossa pesquisa que está analisando os adolescentes e jovens matriculados no IFPR e como se desenvolvem bem apesar das adversidades. Por favor, leia a CARTA DE INFORMAÇÃO cuidadosamente e nos pergunte sobre qualquer dúvida que tiver, antes de concordar com a sua participação na pesquisa.

A CARTA DE INFORMAÇÃO explica detalhadamente sobre as atividades que você realizará. Assinando esse Termo de Assentimento, você estará concordando com as informações abaixo. Esteja certo de que compreendeu as explicações da Carta de Informação. Antes de assinar esse Termo, é importante saber que:

Essa pesquisa trará informações importantes sobre a inclusão escolar e o bom crescimento de adolescente e jovens com deficiência, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer melhorias nos aspectos relacionadas a inclusão escolar de adolescentes e jovens com deficiência, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa terá como público alvo os alunos matriculados nos 7 *campus* do IFPR (Assis Chateaubriand, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama) com deficiência física, visual, auditiva; transtornos do espectro autista e altas habilidades, como também dos professores desses alunos que aceitarem participar da pesquisa.

Você será entrevistado com perguntas relacionadas à influência das ações de inclusão escolar para o seu bom crescimento. Haverá a possibilidade de se trabalhar com fotografias, em que será emprestada uma máquina fotográfica para que registre fotos de momentos que considerem bom e ruim dentro do IFPR, esclarecendo que caso seja necessária à exposição da foto, os rostos presentes serão embaçados, em respeito ao anonimato. As entrevistas serão agendadas e acontecerão previamente em dois momentos. No primeiro momento será realizada a entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas à escola e os relacionamentos pessoais. Caso utilizarmos a fotografia, a segunda entrevista será referente às fotos tiradas por você, que interpretará as fotos para a entrevistadora. As entrevistas serão gravadas, por meio de um gravador de voz, para que não haja necessidade de interromper sua fala para a transcrição. Se necessária à presença de intérpretes de LIBRAS na entrevista será permitida.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa pode-se gerar certo desconforto aos participantes visto que algumas perguntas das entrevistas os farão lembrar de momentos e sentimentos ruins. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados

na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Thais Watakabe Yanaga

Fone: (44) 9151-4939

E-mail: thais.watakabe@ifpr.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

Apêndice G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a ser entregue aos professores.

Você foi selecionado a participar em nossa pesquisa que está estudando os adolescentes e jovens matriculados no IFPR e como estes apresentam bom crescimento apesar das adversidades. Por favor, leia as informações abaixo. Esteja certo de que compreendeu as explicações da pesquisadora. Antes de assinar esse Termo, é importante saber sobre:

Título da Pesquisa: Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência.

Nome do (a) Pesquisador (a): Thais Watakabe Yanaga

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra

1- Natureza da pesquisa: você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender as influências das ações de inclusão escolar no bom crescimento dos adolescentes e jovens com deficiência.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa terá como público alvo os alunos matriculados nos 7 *campus* do IFPR (Assis Chateaubriand, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama) com deficiência física, visual, auditiva; transtornos do espectro autista e altas habilidades, como também dos professores desses alunos que aceitarem participar da pesquisa.

3- Envolvimento na pesquisa: ao aceitar a participação neste estudo você permitirá que o (a) pesquisador (a) te entreviste com perguntas relacionadas à influência das ações de inclusão escolar para o seu bom crescimento dos alunos com deficiência.

4- Sobre as entrevistas: As entrevistas serão agendadas e acontecerá por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas aos alunos com deficiência atendidos pelo seu *campus* e as ações de inclusão desse *campus* para o bom crescimento do aluno com deficiência.

5- Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, porém pode-se gerar certo desconforto aos participantes visto que algumas perguntas das entrevistas os farão relembrar de momentos e sentimentos ruins. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6- Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7- Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a inclusão escolar e o bom crescimento de adolescentes e jovens com deficiência, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer melhorias nos aspectos relacionados a inclusão escolar de adolescentes e jovens com deficiência, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8- Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você tem liberdade de recusar a sua participação e ainda recusar a continuação da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens com deficiência”.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: THAIS WATAKABE YANAGA (44) 9151-4939

Orientador: RENATA MARIA COIMBRA (18) 99611 5600

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

Apêndice H

ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS PROFESSORES EM COMUM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participantes da equipe:

Campus:

- a) O que você entende por “crescer bem apesar de enfrentar dificuldades” considerando o tipo de problemática vivenciada pelos adolescentes e jovens envolvidos nessa instituição?
- b) Como esses adolescentes e jovens da instituição considerados como “crescendo bem apesar de enfrentar dificuldades” lidam com os problemas enfrentados?
- c) O que difere os adolescentes e jovens que lidam “bem” com aqueles que você considera não estarem enfrentando “positivamente” o desafio que estão enfrentando?
- d) Você observa algum padrão de comportamento, alguma característica desses adolescentes e jovens que enfrentam “bem” as dificuldades que estão enfrentando?
- e) Existem algumas questões específicas ou aspectos da vida desses adolescentes e jovens que os protegem frente aos desafios enfrentados, diferentemente dos demais que não conseguem lidar “bem” com os problemas vividos?

Apêndice I

ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS ADOLESCENTES E JOVENS – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Campus:

Adolescentes/Jovem (identificado com um número):

Deficiência:

Idade:

Curso:

Abaixo seguem as questões baseadas nas setes tensões da Abordagem Socioecológica a serem perguntadas para os adolescentes e jovens.

Algumas questões podem ser ampliadas ou reordenadas se for necessário.

1 – Acesso a recursos materiais

- Me fale sobre a acessibilidade no campus.
- Que tipos de materiais e atendimento que te ajudam/auxiliam são ofertados pelo campus?
- Me fale como você faz quando precisa de ajuda ou de um material específico no campus?
- Você é bolsista? Se sim. Como o dinheiro da bolsa te ajuda?

2 – Justiça social

- Conte para mim sobre as situações que são difíceis para você lidar?
- Como o IFPR te ajuda ou pode te ajudar a resolver esses problemas?
- Me fale de um desafio/dificuldade que você teve no campus e como você superou esse desafio?
- Como você lida com situações de injustiça que ocorrem no campus?
- Como você lida com situações de discriminação e preconceito no campus?

3 – Relacionamentos

- Como é seu relacionamento com os colegas de classe? O que vocês fazem juntos?
- Me conte em que situações você pode contar com seus colegas de classe?
- Como é sua relação com os professores?
- Me conte em que situações você pode contar com seus professores?
- Como é sua relação com a equipe do NAPNE?
- Me conte em que situações você pode contar com a equipe do NAPNE?
- Me conte em que momentos no campus você consegue interagir bem com seus colegas e professores?

4 – Identidade

- Você se sente capaz de realizar as atividades da escola?
- Me conte quais são as atividades no campus que faz você se sentir capaz?
- De que forma o IFPR te ajuda a acreditar em você?

5 – Coesão

- Como você contribui para que sua escola seja boa para você e para os seus colegas?
- Me conte o que você faz quando alguém no campus precisa de ajuda.
- De que forma o campus te estimula a se preocupar com outro.

6 – Poder e controle

- Me fale o que você faz quando tem algum tipo de problema no campus?
- Me fale em que situações você é ouvido no campus?
- Como você acha que sua fala é considerada pelo campus?

7 – Aderência cultural

- Me fale sobre os seus sentimentos quando você está no campus?
- Me conte sobre as atividades no campus faz você se sentir bem.

- Me conte sobre as atividades no campus que você não gosta.
- Em quais momentos aqui no campus você se sente fazendo parte da comunidade escolar?
- Me fale da importância da inclusão escolar para você.
- De que forma o IFPR é uma instituição inclusiva?
- O que as pessoas de sua idade envolvidas na mesma situação que a sua precisam para poder “crescer bem” na escola? E você as possui?
- Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o IFPR?

APÊNDICE J

ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS PROFESSORES– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Campus:

Professor:

Disciplina:

Acompanha qual aluno:

Tempo de IFPR:

Abaixo seguem as questões baseadas nas setes tensões da Abordagem Socioecológica a serem perguntadas para os professores.

Algumas questões podem ser ampliadas ou reordenadas se for necessário.

1 – Acesso a recursos materiais

- Me fale sobre a acessibilidade no campus para os alunos com deficiência.
- Me fale sobre os materiais e os atendimentos ofertados pelo campus aos alunos com deficiência.
- Como o IFPR busca sanar as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência.

2 – Justiça social

- Que tipo de dificuldades são encontradas pelos alunos com deficiência no campus?
- Como o IFPR está ajudando o aluno a superar essas dificuldades?

3 – Relacionamentos

- Como é o relacionamento dos alunos com deficiência com os colegas de classe? O que fazem juntos? Como esses relacionamentos ajudam os alunos com deficiência?
- Como é a relação desses alunos com os professores?
- Em que situações o aluno com deficiência pode contar com você?
- Como é a relação desses alunos com o NAPNE?
- Como essa relação com o NAPNE pode ajudar os alunos com deficiência?
- Me fale de que forma as atividades culturais promovidas pelo campus contribui no relacionamento dos alunos entre si e com os professores

4 – Identidade

- Em quais situações escolares, os alunos conseguem acreditar neles mesmos?
- De que forma o campus ajuda o aluno com deficiência a acreditar nele mesmo? O que faz?
- Como as atividades de pesquisa e extensão podem ajudar os alunos com deficiência?

5 – Coesão

- Como o aluno se preocupa com o coletivo escolar?
- Quais as ações no campus ajudam o aluno com deficiência a se preocupar com a coletividade escolar?
- De que forma o campus estimula os alunos a se preocuparem com o próximo.

6 – Poder e controle

- Como esses alunos reivindicam seus direitos?
- Me fale sobre como o campus ouve o aluno com deficiência?
- Como o campus leva em consideração a fala dos alunos com deficiência?

7 – Aderência cultural

- Para você, como o IFPR entende por inclusão escolar?
- Você vê o IFPR como uma instituição inclusiva?
- Como os alunos com deficiência estão incluídos aqui no campus?
- Que tipo de ações, atividades escolares fazem com que os alunos com deficiência se sintam fazendo parte da comunidade escolar?
- O que os alunos com deficiência precisam para poderem “crescer bem” na escola? Eles a possuem?
- Tem algo a mais que você queira falar?

Apêndice K
ROTEIRO DE TÓPICOS QUE GUIARÃO OS ENCONTROS COM OS JOVENS
PARA DISCUSSÃO DAS FOTOGRAFIAS TIRADAS POR ELES

1. “Pegue uma fotografia que você gostou mais, e uma que você menos gostou. Me fale dessas fotos, sobre o que elas significam e a que elas te remetem?”.
2. “Pegue uma fotografia que mostre/represente o que é bom em sua vida. Pegue uma fotografia que mostre o que é realmente difícil em sua vida. Por que você escolheu essas fotos? Fale sobre isso”.
3. “Quais fotografias mostram aquilo que você realmente gosta na sua escola e aquelas que mostram aquilo que você não gosta nessa escola. Explique as fotografias”.
4. “Há alguma(s) outra(s) fotografia(s) nesse álbum sobre as quais você queira conversar comigo?”
5. “Há alguma (s) outra (s) coisa(s) que você gostaria de ter fotografado, mas não foi possível?”