

## A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA E O ENSINO INCLUSIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

## INTELLECTUAL OR MULTIPLE DISABILITIES AND INCLUSIVE EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING

Wanessa Moreira de Oliveira<sup>1</sup> - IOC/FIOCRUZ  
Cristina Maria Carvalho Delou<sup>2</sup> - IOC/FIOCRUZ

### RESUMO

As políticas educacionais atuais, que se propõem inclusivas, têm fomentado o acesso de estudantes com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM) ao ensino regular, inclusive na formação profissional. Entretanto, é preciso observar até que ponto os processos de ensino têm favorecido a aprendizagem e a formação profissional desses estudantes. Assim, este ensaio objetiva refletir acerca das práticas de ensino direcionadas a estudantes com DI ou DM, de modo a compreender as implicações para sua efetivação nos Institutos Federais. O estudo, de abordagem qualitativa, amparou-se na pesquisa bibliográfica e explicitou questões como: a) as práticas de ensino direcionadas a estudantes com DI ou DM na educação básica; b) os desafios contextuais dos Institutos Federais que impactam no ensino inclusivo; c) as demandas do ensino inclusivo de estudantes com DI ou DM e as implicações para o ensino que visa à profissionalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino inclusivo; Estudantes público da Educação Especial.

### ABSTRACT

Current education policies, which are supposedly inclusive, have promoted access for students with intellectual disability (ID) or multiple disabilities (MD) to general education, including vocational training. However, it is crucial to note how teaching processes have stimulated both learning experience and vocational education for these students. Therefore, this essay aims to reflect on teaching practices designed to students with ID or DM so as to understand the implications concerning their establishment in Federal Institutes. This qualitative research was based on bibliographic research and explained the following issues: a) teaching practices directed to students with ID or DM in basic education; b) contextual challenges faced by Federal Institutes impacting inclusive education; c) demands of inclusive education for students with ID or DM and the implications for teaching at a technical level of education.

**KEYWORDS:** Federal Institutes; Vocational and technical education; Inclusive education; Students as target group of special education.

DOI: 10.21920/recei72022825277293  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825277293>

<sup>1</sup>Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Assistente Social no IF Sudeste MG. E-mail: [oliverwanessa85@gmail.com](mailto:oliverwanessa85@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UERJ. Professora aposentada da UFF. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz /FIOCRUZ. E-mail: [cristinadelou@gmail.com](mailto:cristinadelou@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>.

## INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual (DI) ou com deficiência múltipla (DM), comumente, apresentam-se desafiadores, seja pela variabilidade de quadros em que se apresentam, seja pelos poucos estudos e experimentos que se debruçam diretamente sobre as práticas de ensino voltadas para esse público (PLETSCH, 2015; ROCHA; PLETSCH, 2015; WEPLER; MISSAGIA JUNIOR, 2019; LIMA; ANDRADE; APRÍCIO, 2020; ROCHA, 2020; NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2021), ou, por fim, pela dificuldade de compreensão sobre o real papel da escolarização na vida desses indivíduos.

Segundo definição atual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a DI

é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 1).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-V) enquadra a DI no grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e a caracteriza "por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência" (APA, 2014, p. 72). De tais déficits decorrem danos no funcionamento adaptativo, que impactam na dificuldade dos indivíduos na execução e na responsabilização por uma ou mais circunstâncias/elementos da vida cotidiana, "incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade" (APA, 2014, p. 31).

Já com relação à definição da DM, parece não existir um consenso sobre seu conceito e suas características. Enquanto alguns compreendem a DM como a associação de uma ou mais deficiências primárias, como está previsto em documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2000; 2004; 2006), outros acreditam que seja decorrente de uma deficiência primária da qual se originou outra(s), e ainda tem um grupo que acredita que, para caracterizar DM, uma das deficiências associadas deve ser, necessariamente, a DI (ROCHA, 2020).

No Brasil, alguns documentos oficiais (BRASIL, 2000; 2004; 2006) registram a compreensão que se tem da DM, caracterizando-a por um "conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social" (BRASIL, 2006, p. 11). Trata-se, portanto, de uma condição heterogênea, identificada por associações de deficiências diversas que afetam, em maior ou menor intensidade, o funcionamento individual e social do sujeito (BRASIL, 2000; PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2020).

Mas, diferentemente da DI, a DM não é, explicitamente, demarcada no rol de condições listadas na legislação como público da Educação Especial (EE), a saber estudantes com deficiência (intelectual, física ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Fato que reflete na ausência de ações específicas destinadas a estudantes com DM, que, por sua vez, tendem a carecer de apoios e intervenções mais específicas e especializadas, conforme observam Rocha e Pletsch

(2015, p. 123), "a não menção do termo acaba negando sua existência e suas reais demandas para a promoção do desenvolvimento social e escolar" (KASSAR, 1999; ROCHA, 2020).

Da caracterização da DM, assim como da DI, pode-se depreender que se trata de condições complexas, que demandam maior atenção e intervenção na escola e para além dela, mesmo que não se resumam apenas a condições graves, cada diagnóstico é único e se manifesta de maneira individual em cada sujeito (ROCHA; PLETSCH, 2015; WEPLER; MISSAGIA JUNIOR, 2019).

A política educacional atual, que se propõe inclusiva, tem possibilitado o acesso desse público da Educação Especial (EE) ao ensino regular nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação profissional técnica de nível médio ou de nível superior (BRASIL, 1996; 2008; 2015; 2016). Todavia, é preciso observar como têm se dado os processos de ensino e formação profissional desses estudantes, de modo que não se caia na armadilha reducionista de relacionar inclusão educacional, de forma exclusiva, à socialização, pois, conforme afirma Delou (2018, p. 3), "a função da escola é a escolarização e não a recreação ou a convivência social, apenas, ou ainda a hotelaria."

Assim, constitui papel principal da escola possibilitar aos estudantes, inclusive àqueles caracterizados como público da EE, adquirirem novos conhecimentos, por meio de práticas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e, no caso da profissionalização, que também os habilitem para uma possível inserção laboral.

Nesse sentido, o presente ensaio tem por objetivo refletir acerca das práticas de ensino inclusivas direcionadas a estudantes com DI ou DM, de modo a compreender as implicações para sua efetivação no contexto da formação profissional, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2002), uma vez que pretende dar maior visibilidade ao tema para que possibilite a reflexão e a construção de hipóteses, e de abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), na medida em que busca evidenciar e problematizar situações vivenciadas e/ou passíveis de serem vivenciadas na realidade social da inclusão escolar.

Desse modo, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que se organizou em 3 partes: a) apresenta as práticas de ensino inclusivas como princípio da política educacional inclusiva e revela a realidade de inclusão que vivenciam estudantes com DI ou DM na educação básica; b) expõe os desafios presentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida nos IFs, que impactam no desdobramento de práticas de ensino inclusivas; c) reporta a necessidade de favorecimento da aprendizagem de estudantes com DI e DM e as implicações que apresentam no âmbito do ensino que visa à profissionalização.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA X ENSINO INCLUSIVO

A educação inclusiva se ampara num movimento mundial a favor da inclusão social, com base no qual se almeja a participação social de todos os indivíduos, especialmente daqueles historicamente excluídos da sociedade. Trata-se da busca por uma sociedade mais democrática, que se ampara na concepção de direitos humanos (UNESCO, 1990, 1994; MENDES, 2006; BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, "a educação é tida como processo constitutivo do ser humano, em suas dimensões pessoais e sociais, portanto, dada sua essencialidade, tem sido reconhecida como um direito humano", o que a constitui como "um instrumento para promoção de outros direitos" (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 31).

Assim, acreditamos que a educação inclusiva é aquela que possibilita o desenvolvimento do estudante público da EE, fornecendo os recursos e condições necessárias para que ele participe de práticas de ensino tão próximas quanto possível de seu estado de conhecimento real e vislumbrando seu desenvolvimento potencial<sup>3</sup> (VIGOTSKI, 2007).

Logo, no contexto da educação inclusiva, a escola precisa se modificar para atender aos estudantes ao invés de eles se adaptarem à escola. Para tanto, torna-se necessário desenvolver "práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem do conteúdo escolar por alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo deficiência intelectual" (GLAT; ESTEF, 2021, p. 161).

Nesse aspecto, reiteramos o entendimento de educação inclusiva demarcado por Rocha e Pletsch (2015, p. 114) como:

uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades.

Ainda, tendo em vista o dever da escola em cumprir com seu papel social na formação dos estudantes, consideramos que os processos de ensino devem tomar como referência o favorecimento da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1997; 2011), aquela "com significado, compreensão, capacidade de explicar, de aplicar o conhecimento adquirido a novas situações" (MOREIRA, 2011, p. 49, tradução livre), que constitui um tipo de aprendizagem em que "o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito" (MOREIRA, 1997, p. 19) e que é desenvolvida, principalmente, a partir do que o estudante já sabe, de seus conhecimentos prévios e de sua organização na estrutura cognitiva.

Contudo, infelizmente, não podemos afirmar que todas as escolas ditas inclusivas, independentemente da perspectiva de inclusão e aprendizagem pela qual se guiam, têm possibilitado a participação dos estudantes público da EE nas práticas de ensino, em especial daqueles com DI ou DM, e favorecido seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Diversos estudos têm apontado que a maior parte dos estudantes com DI ou com DM, inseridos nas escolas regulares de educação básica, não têm participado, de fato, dos processos de ensino (ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021).

Quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com DI, o estudo de Pletsch, Souza e Orleans (2017) registra que várias pesquisas demonstram que a educação inclusiva nas escolas regulares tem falhado neste quesito, principalmente por não proporcionarem acessibilidade adequada ao currículo:

---

<sup>3</sup>Refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), termo corretamente traduzido para o português segundo Prestes (2012), elaborado e definido por Vigotski como: "A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Segundo Prestes (2012, p. 190), "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento."

Corroborando com as barreiras até aqui levantadas que tratam da falta de acessibilidade adequada ao currículo escolar, vale ainda destacar que os estudos de Braun (2012), Redig (2012), Lago (2014), Vianna (2015), Santos e Martins (2015), Almeida (2015), Silva (2016), Mendes (2016), Pletsch e Oliveira (2017), Lima (2017) e Freitas et al (2017), ao problematizarem o cotidiano das salas de aula comuns que contam com alunos com deficiência intelectual matriculados, são unânimes em afirmar que na maioria dos casos esses alunos não estão inseridos em processos de ensino e aprendizagem adequados, sobretudo pela falta de acesso ao currículo (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 270).

O mesmo caso ocorre com os estudantes com DM incluídos nas escolas regulares. Segundo Rocha e Pletsch (2015, p. 115), "Diferentes pesquisadores vêm alertando sobre as precárias condições em que esses alunos têm sido inseridos nas escolas comuns sem efetivamente terem atendidos as suas especificidades (PLETSCH, 2015; RIBEIRO, 2006; ROCHA, 2014)."

Nesse sentido, Redig (2019) aponta que a inclusão de estudantes com DI no espaço escolar regular não significa, necessariamente, que haverá desenvolvimento acadêmico para eles:

A matrícula de estudantes com deficiência na turma comum não é sinônimo de aquisição de conhecimento, de aprendizado, visto que, alguns são aprovados na série, mas sem o desenvolvimento acadêmico esperado para o ano de escolaridade cursado. A situação fica ainda mais desafiadora quando esses educandos chegam ao Ensino Fundamental II e Médio (REDIG, 2019, p. 4).

De acordo com o estudo de Glat e Estef (2021, p. 161), que toma como objeto de análise as concepções dos próprios estudantes, foi possível observar que o aluno com DI "está inserido na turma comum, mas não participa efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem. Ele fica à margem da programação desenvolvida por seus colegas, com atividades descontextualizadas em relação à proposta curricular."

Por sua vez, o estudo de Rocha (2020) concluiu que a escolarização de estudantes com DM não se tem efetivado mesmo esses estando inseridos em contextos escolares e cobertos pelas políticas de inclusão escolar.

Nosso estudo mostrou que o acesso à escolarização desses alunos é garantido por meio da matrícula, porém não se efetiva completamente. Afirmamos isso com base nas dificuldades de chegada e permanência no ambiente escolar que ainda persistem e os problemas de frequência e de garantia das aulas. Além disso, práticas pedagógicas pouco sistematizadas, não investimento em estratégias diferenciadas de ensino, falta de articulação e do trabalho colaborativo entre as docentes, por exemplo (ROCHA, 2020, p. 171).

Situações como essas, evidenciadas em estudos científicos, refletem-se em níveis subsequentes de ensino, na medida em que esses estudantes têm progredido na formação escolar, mesmo sem o devido aproveitamento/desenvolvimento. E, desse modo, têm ingressado em níveis mais altos e complexos de escolarização, como em cursos que visam à profissionalização, tais quais os ofertados pelos Institutos Federais.

## O CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Atualmente, existem 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) espalhados pelo país, os quais representam 92% das matrículas de toda a Rede Federal<sup>4</sup> de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2019).

E, apesar da inexistência de dados oficiais sobre os estudantes público da EE dos IFs, sabe-se que esses discentes têm ingressado nessas instituições, principalmente, a partir do estabelecimento da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Assim sendo, os IFs têm se organizado, por meio do estabelecimento dos Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) ou outros núcleos/setores similares, para atender às demandas desses estudantes.

Acredita-se que os NAPNEs atuam como o suporte da EE nos IFs de modo transversal às modalidades de ensino que ofertam, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com Souza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 3), os NAPNEs desempenham para a Rede Federal:

a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exercem nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Porém, apesar da existência desses núcleos e das diversas práticas inclusivas registradas em IFs (SANTOS; PONCIANO, 2019; PEROVANO, 2019), alguns estudos revelam a inexistência de uma política de inclusão específica da Rede Federal que oriente ações e destine recursos específicos para organização e oferta de atendimento especializado. Ademais, tais estudos constatarem também, na grande maioria das instituições, a ausência de professores especializados que possam atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no trabalho colaborativo com os demais professores (NASCIMENTO; FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Ademais, são observadas ainda a ausência de organização institucional sobre os dados dos estudantes público da EE matriculados e egressos, sobre a ampliação desse público para além do previsto na legislação e também a pouca padronização de nomenclaturas para se referir às diversas condições/deficiências (SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Em pesquisa recente realizada por Santos (2020) objetivando analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e para o Plano de Ensino/Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes público da EE, no contexto dos IFs do país, demonstrou-se que, de forma geral, há "ausência de regulamentações direcionadas à EE nos IFs e a falta de uma política que

<sup>4</sup>A Rede Federal é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019).

institucionalizasse o AEE nos IFs de forma nacional e efetiva" (SANTOS, 2020, p. 136). O mesmo estudo (SANTOS, 2020, p. 137) também evidenciou "que boa parte dos IFs ainda não possui as condições necessárias para o atendimento com qualidade nem mesmo dos estudantes PAEE<sup>5</sup>."

No entanto, os discentes público da EE necessitam e têm direito ao atendimento especializado e ao suporte oferecido por este modelo de educação (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015). Em qualquer nível de ensino que estejam, eles requerem um olhar mais cuidadoso, um planejamento individualizado, adaptações pedagógicas e/ou curriculares que considerem sua realidade, seu contexto e seus conhecimentos prévios, de maneira que as práticas de ensino propostas favoreçam seu desenvolvimento e suas aprendizagens significativas.

Desta forma, não é possível supor que apenas inserir alunos com deficiência, principalmente nos casos mais complexos/severos de DI ou DM, no contexto de ensino regular, dispor de acessibilidade arquitetônica e de algumas tecnologias assistivas seja o bastante para que esses indivíduos estejam incluídos no processo educacional, pois "a simples inserção física do aluno especial numa turma comum, sem adaptações no currículo e na dinâmica pedagógica, não proporciona sua participação e aprendizagem" (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 97).

Tal condição, como mencionam Gattermann e Possa (2021), tem, contraditoriamente, gerado processos de exclusão em contextos escolares nomeadamente inclusivos, pois:

Gestar políticas de acesso e não pensar nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro das instituições é, no mínimo, promover aquilo que Veiga-Neto e Lopes (2011) nomeiam como in/exclusão. Essa expressão tem sido utilizada para dizer de espaços onde os sujeitos são subjetivados para ingressar, como espaços inclusivos, porém as práticas que ocorrem dentro desses espaços têm produzido a exclusão (GATTERMANN; POSSA, 2021, p. 178).

Assim, como pontua Leite (2011), o desafio de inserir os estudantes com deficiência na escola foi um ganho. No entanto, torna-se necessário buscar respostas curriculares para sua efetiva aprendizagem. É preciso decidir o quê, para quê e como ensinar estes estudantes, pois "A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem." (LEITE, 2011, p. 6).

## O FAVORECIMENTO DE APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES COM DI OU DM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para que os estudantes público da EE, principalmente com DI ou DM, participem, de fato, das práticas de ensino e tenham sua aprendizagem favorecida, algumas vezes, são necessárias ações de ajuste que incidam sobre o currículo regular. Tais ações justificam-se na medida em que a diversificação de estratégias pedagógicas, a flexibilização temporal, o emprego de recursos de acessibilidade, como tecnologias assistivas, entre outras atividades, não forem suficientes para que haja progresso do estudante.

Nessa direção, é preciso reconhecer que "é inquestionável que alunos com deficiência intelectual dificilmente terão condições de acompanhar a dinâmica do ensino comum sem flexibilizações pedagógicas que atendam diretamente às suas necessidades educacionais especiais" (GLAT; ESTEF, 2021, p. 162).

---

<sup>5</sup>PAEE - Público-alvo da Educação Especial.

A realização de ajustes no currículo para atendimento aos estudantes público da EE está garantida na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1996; 1998; 2009; 2015). Com base no que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes público da EE "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Tais ajustes têm recebido ao longo do tempo uma variedade de nomenclaturas e significados no âmbito da educação inclusiva, sendo inicialmente tratados como adaptações curriculares (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; 2000a), termo que será adotado nesse estudo coadunando com a constatação de Bereta e Geller (2021, p. 1) de que "dentro da proposta de uma escola inclusiva, a adaptação curricular é uma estratégia importante para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos."

Nesse sentido, as adaptações curriculares, que preveem ações que incidem sobre práticas pedagógicas/curriculares e sobre o próprio currículo (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; 2000a), constituem formas de garantir que todos estudantes público da EE, inclusive aqueles que apresentam condições mais complexas, as quais impactam em maiores dificuldades de aprendizagem, tenham possibilidade de alcançar aprendizagens significativas.

Contudo, é preciso considerar que alguns estudantes com DI ou DM requerem alterações curriculares, muitas vezes, radicais, pois as adaptações necessárias para quem possui tempo e aprofundamento distintos de aprendizagem pressupõem mudanças importantes e "remoções cirúrgicas"<sup>6</sup>, adaptando o termo utilizado por Renzulli (2004), em conteúdos curriculares.

Esta situação evidencia-se quando são considerados os níveis mais elevados de ensino e formação profissional, nos quais muitos desses estudantes podem estar ingressando, inclusive por meio de ações afirmativas (BRASIL, 2012; 2016), sem o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas previstas nas etapas anteriores, como o domínio da leitura e da escrita ao final do ensino fundamental, por estarem progredindo por aprovação automática e/ou sem realização das ações necessárias para favorecimento do aprendizado.

Ademais, para além das condições deficitárias de aprendizagem com as quais estão chegando os estudantes público da EE no ensino técnico/profissional, em face da desqualificação das práticas de ensino, conforme demarcado anteriormente, deve-se considerar a complexidade dos casos mais severos de DI e de DM (principalmente os que envolvem déficit cognitivo/deficiência intelectual), os quais por si só podem representar grandes desafios para formação técnica profissional, que, por sua vez, se organiza em torno de habilidades e competências, regularmente instituídas, as quais determinam a habilitação e os fazeres profissionais/especializados (BRASIL, 2016a; 2021; 2021a).

Não se trata de casos hipotéticos de DI ou DM, os quais tendem a ser generalizados e desconsiderados nas políticas educacionais. Chamamos atenção aqui para os casos mais complexos que envolvem dificuldades cognitivas importantes, quando há desenvolvimento insuficiente de processos psicológicos superiores<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 2007; 2010), podendo ser, em grande parte, decorrentes de trocas deficitárias desses sujeitos com o meio social ao longo da vida

<sup>6</sup> O termo "remoções cirúrgicas" foi utilizado por Renzulli (2004, p. 113, 114), aplicado ao contexto de atendimento a estudantes com altas habilidade ou superdotação, para indicar a realização de ajustes no currículo regular com retirada de excessos dos conteúdos.

<sup>7</sup> De acordo com Salvador et al. (2000, p. 259), os processos psicológicos superiores, conforme apresentado nos estudos de Vigotski, constituem "capacidades psicológicas tipicamente humanas - a memória voluntária, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, etc.," que se formam pela mediação de signos ou sistemas de signos (como a linguagem, notação matemática, etc.) dispostos no meio social e cultural. Deste modo, o desenvolvimento do indivíduo decorre, em grande parte, da "aprendizagem progressiva dos signos e da sua utilização." De acordo com Vigotski (2007), os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas e de ensino exercem importante contribuição para o desenvolvimento humano e seus processos psicológicos superiores.

e relativos a um precário desenvolvimento cultural. No entanto, esses casos constituem uma realidade que tem se apresentado aos contextos de ensino e exigem, principalmente no contexto de profissionalização, um repensar dos propósitos educacionais a partir das reais condições e das necessidades desses indivíduos.

Tratam-se de situações que se exemplificam pelo ingresso, em cursos que visam à profissionalização, de estudantes público da EE que não desenvolveram a comunicação, nem oral, nem escrita, nem sinalizada e aos quais também não foram introduzidos recursos de comunicação alternativa (situação complexa, considerando que, segundo Vigotski<sup>8</sup>, a linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores). Além de estudantes que apresentam importantes comprometimentos físicos/motores que geram incompatibilidade com o fazer profissional pretendido, podendo envolver questões de segurança pessoal e da turma na execução das atividades técnicas; discentes que, apesar de toda trajetória escolar, ainda não foram alfabetizados; entre outros.

Nessa conjuntura, se compreendemos que é papel do ensino favorecer o progresso dos indivíduos, buscando propiciar aprendizagens significativas e contribuir com o desenvolvimento de seus processos psicológicos superiores, não é possível desconsiderar a condição a que tem chegado esses alunos na educação profissional, a qual se propõe uma formação completa e cidadã (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008), e torna-se inegável a necessidade de realizar adaptações curriculares e de alterar as dinâmicas comuns de ensino com vistas a atender as suas especificidades.

Assim, devem ser colocadas em questão as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas, para as quais constituem fatores essenciais os conhecimentos prévios e sua disposição na estrutura cognitiva do aluno (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2011).

Nessa mesma linha, para se atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme proposto por Vigotski (VIGOTSKI, 2007; 2010; PRESTES, 2012), deve-se partir da condição real de desenvolvimento do estudante, ou seja, observar o desenvolvimento já realizado, para se vislumbrar e mediar seu potencial desenvolvimento futuro.

Dessa forma, deve-se considerar que "é preciso um certo nível de desenvolvimento para realizar determinadas aprendizagens, porém, e de maneira mais ou menos necessária, o acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requer a realização de certas aprendizagens" (SALVADOR et al., 2000, p. 260).

Soma-se a essas questões, o fato de que as competências e habilidades mínimas estabelecidas para as habilitações profissionais (BRASIL, 2016a; 2021; 2021a) podem conduzir a certa limitação das adaptações curriculares que incidem sobre o currículo regular, pois, na medida em que fujam da razoabilidade, tenderão a descaracterizar a formação profissional pretendida.

Desta forma, no atendimento a estudantes público da EE, as adaptações curriculares que possibilitam o desenvolvimento das competências mínimas previstas para cada formação técnica não geram qualquer incompatibilidade com relação aos demais estudantes e à certificação regular, na medida em que buscam o atendimento equânime dos discentes, a partir do reconhecimento de suas diferenças e necessidades com vistas a um fim comum a todos: a formação/habilitação profissional.

Contudo, nos casos em que são requeridas adaptações curriculares que fujam da razoabilidade, que exerçam alterações significativas no currículo regular, em face da impossibilidade de desenvolvimento pelo estudante público da EE de competências mínimas previstas para cada formação técnica, apresenta-se um risco de incompatibilidade com os demais

<sup>8</sup> Vigotski, 2010. Referência completa disponível no item referências bibliográficas.

estudantes e também da certificação regular. Tal situação pode representar uma dificuldade no campo legal/regulatório, na medida em que os estudantes que não constituem o público da EE e que não desenvolverem certas habilidades e competências, estabelecidas como mínimas para determinada formação técnica, poderão ser reprovados e não receberão a certificação regular.

Nesse cenário, as formações intermediárias, já previstas para todos estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018); a Terminalidade Específica (BRASIL, 1996, 2001), prevista para os estudantes com DI ou DM, e/ou a Certificação Diferenciada (BRASIL, 2019a), prevista para todo o público da EE, ao contrário de serem utilizados como instrumentos de exclusão, podem constituir-se como alternativas, no intuito de reconhecer as habilidades e competências desenvolvidas frente as possibilidades de proporcionar acesso ao currículo regular e de realizar adaptações com grande incidência no currículo estabelecido para a formação profissional.

Esse contexto de complexidade que envolve o processo educacional de estudantes com DI ou DM talvez justifique a previsão legal da Terminalidade Específica (BRASIL, 1996) ou a proposta da Certificação Diferenciada (BRASIL, 2019a), no sentido de vislumbrar um encerramento da etapa formativa, evitando a retenção desmedida desses estudantes que, em razão de suas dificuldades, mesmo quando proporcionadas acessibilidade e adaptação curricular, não conseguem atingir os níveis mínimos de desenvolvimento estabelecidos para garantir a qualificação final (regular) do curso nem mesmo uma qualificação intermediária (BRASIL, 2018), sendo essa uma situação que não parece ser difícil de ocorrer, quando se tem em vista a realidade anteriormente exposta no que se refere às práticas de ensino direcionadas a estes estudantes.

Nesse sentido, é importante investir nas potencialidades de aprendizagens significativas desses discentes e reconhecer seus avanços, mesmo que esses não representem os avanços minimamente esperados para uma qualificação ou formação técnica/profissional, mas que constituam registro do desenvolvimento do sujeito e que possam direcioná-lo, adequadamente, para uma continuidade da aprendizagem ao longo da vida, seja no contexto educacional, laboral, social ou outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes com DI ou DM, inseridos em espaços de ensino regular, têm exigido cada vez mais atenção das políticas e práticas inclusivas, seja pela complexidade que envolve seus processos de aprendizagem, seja pelas dificuldades dos profissionais, professores e/ou escolas em atender-los (podendo ser por inabilidade, falta de recursos ou outros), podendo ainda ser pelas dificuldades de interpretação dos parâmetros normativos sobre os procedimentos admitidos como inclusivos ou não e sobre os reais propósitos dos processos educacionais para os indivíduos em questão.

Assim, o presente ensaio, partindo da compreensão de que a educação inclusiva deve ser sinônimo de práticas de ensino inclusivas, evidenciou que, apesar da política educacional vigente, alinhada à perspectiva da educação inclusiva, muitas práticas de ensino desenvolvidas em contextos de inclusão de estudantes público da EE, principalmente de estudantes com DI ou DM, não têm sido, verdadeiramente, inclusivas, uma vez que não têm favorecido o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte deles.

Nesse sentido, foi possível identificar que essa realidade está presente na educação básica, conforme retratam vários estudos (ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE; SOUZA;

ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021), e causa impacto nos níveis subsequentes de ensino, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, constatou-se que os Ifs, enquanto instituições ofertantes de educação profissional, possuem alguns desafios de contexto institucional que podem impactar, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do ensino inclusivo, como: a ausência de dados oficiais sobre seus estudantes público da EE; a falta de uma política específica da Rede Federal que, inclusive, institucionalize o AEE; a falta de professores especializados na área de EE, entre outros (MENDES, 2017; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2021; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Soma-se a isso o fato de que, para o favorecimento da aprendizagem e profissionalização de estudantes com DI ou DM, muitas vezes, em decorrência das falhas nas práticas de ensino anteriores em oferecer condições adequadas para a ocorrência de aprendizagem, torna-se necessária a implementação de estratégias diferenciadas, como as adaptações curriculares, que podem impactar significativamente no currículo regular, estabelecidas com base na habilitação profissional pretendida.

Ações de ajuste no currículo e nas práticas curriculares e pedagógicas, tais quais as adaptações curriculares, estão previstas na legislação que ampara a educação inclusiva (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2015) e constituem tema de relevância quando se leva em consideração os casos mais complexos de discentes público da EE, como aqueles com grave DI ou DM, os quais nem sempre são considerados nas reflexões sobre o ensino inclusivo pelo fato de constituírem um pequeno grupo dentro do grupo maior que forma o público-alvo da EE.

Nesse sentido, o presente estudo, apesar de suas limitações, alcança seu objetivo na medida em que possibilita maior compreensão sobre algumas implicações que se apresentam para a efetivação de práticas de ensino inclusiva nos Ifs, ressaltando a importância de se considerar os casos e situações mais particulares de inclusão escolar nas políticas, nas práticas e nos discursos.

Desta forma, espera-se que as políticas educacionais e as práticas de ensino voltadas para o público da EE não se guiem, exclusivamente, pela situação da maioria dos estudantes, mas que considerem as particularidades existentes e também as realidades sociais vividas no contexto da educação que se diz inclusiva de tal forma que ninguém fique de fora. Logo, todos estudantes público da EE poderão participar de práticas de ensino propícias ao seu desenvolvimento e as quais favorecerão aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V**. Tradução: Maria Inês Correia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.

BERETA, Mônica Silveira; GELLER, Marlise. **Adaptação curricular no Ensino de Ciências:** reflexões de professores de escolas inclusivas. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, 2021. p. 1-22.

BORGES, Karla Janaine de Moraes. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual.** 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Deficiência Múltipla. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas). 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão.** Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília, DF, 2004. 58 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão.** Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília, 2006. 58 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, DF, 3ª ed., 2016a, 194p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192) . Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 3/2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018, 16p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019.** Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, DF, 4ª ed., 2021, 510p. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.** Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: abr./2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário. v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. p. 1-20.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Currículo Adaptado, Terminalidade Específica ou Para Sempre na Escola.** Blog Educação Especial e Inclusiva. 2018. Disponível em: <https://especialeinclusiva.blogspot.com/2018/09/curriculo-adaptado-terminalidade.html>. Acesso em: nov. 2020.

GATTERMANN, Beatris; POSSA, Leandra Boer. **O processo de inclusão enquanto política para a educação profissional brasileira.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, jan./abr. 2021. p. 169-186.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual.** Revista Brasileira Educação Especial. Bauru, v. 27, jan.-Dez., 2021, p. 157 - 170.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999. 128p.

LEITE, Teresa S. **Currículo e Necessidades Educativas Especiais**. Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. 1 ed. Aveiro, 2011. 59p.

LIMA, Maisa Moraes; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: a construção de estratégias pedagógicas. Revista Plures Humanidades. v. 21, n. 2, 2020. p. 220-238.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Santa Maria, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-559.

MENDES, Katuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacent. *In*: Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. 1997. p. 19-44.

MOREIRA, Marco Antônio. **Unidades de enseñanza potencialmente significativas - UEPS**, Aprendizagem Significativa em Revista, v 1, n. 2, 2011. p. 43-63.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p.13-23.

NOGUEIRA, Waldenice Ramos; GUIMARÃES, Nara Miranda. **Deficiências múltiplas e intelectuais**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber. São Paulo, v. 02, fev. 2021. p. 01-12.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. Revista Inc. Soc., Brasília, DF, v. 11, n. 1, jul/dez. 2017, p. 21-34.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG**: um processo em construção. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais:** um panorama. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, 2020. p. 1-36.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais:** quem são? # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Porto Alegre, v.10, n.1, 2021. p. 1-16.

PEROVANO, Laís Perpetuo (org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 172p.

PLETSCH, Márcia Denise. **Deficiência múltipla:** formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla:** análises de cenas do cotidiano escolar. Revista de Educação, Ciência e Cultura. UnilaSalle Editora. Canoas, v. 25, n. 1, março 2020. p. 33-46.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008. p. 1- 26. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_5.pdf) Acesso: jul. 2021.

REDIG, Annie Gomes. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas.** Revista Educação Especial, v. 32, 2019. p. 1-19.

RENZULLI, Joseph S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, Jan./Abr. 2004.

RESENDE, Marina Silveira de; PONTES, Samira; CALAZANS, Roberto. **O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva:** um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

ROCHA, Máira Gomes de Souza. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Máira Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. São Luís: Cad. Pes., v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125.

ROCHA, Máira Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; ROCHA, Máira Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do ensino**. trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2020.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (org.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019. 116p.

SCHALOCK, Robert L., LUCKASSON, Ruth, e TASSÉ, Marc J. **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Março/2021. Disponível em: [https://www.aaid.org/docs/defaultsource/intellectualdisability/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf?sfvrsn=a6403421\\_4](https://www.aaid.org/docs/defaultsource/intellectualdisability/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf?sfvrsn=a6403421_4). Acesso em: mar. 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, v. 33, 2020. p. 1-24.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad.: Maria da Pena Villalobos. 11<sup>a</sup> edição, São Paulo: ícone, 2010, p. 103-118.

WEPLER, Bárbara Braga; MISSAGIA JUNIOR, Mário José. Reflexões sobre estudos e pesquisas na área da deficiência múltipla. *In*: COSTA, Alvaro Daniel (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 162-172.

**Submetido em:** setembro de 2021

**Aprovado em:** janeiro de 2022