

Ricardo Burg Ceccim, Cláudia Rodrigues de Freitas  
e Carla Biancha Angelucci

ORGANIZADORES

**fármacos,  
remédios,  
medicamentos:**

O que a  
**educação**  
tem com **isso**

**VOLUME 2**

editora



redeunida

Coleção Vivências de Educação na Saúde

Ricardo Burg Ceccim, Cláudia Rodrigues de Freitas  
e Carla Biancha Angelucci

ORGANIZADORES

**fármacos,**

**remédios,**

**medicamentos:**

O que a  
**educação**  
tem com **isso**

**VOLUME 2**

editora



redeunida

Coleção Vivências de Educação na Saúde

**Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso? Vol. 2 – debates continuados, diálogos interdisciplinares**

**Organizadores:**

Ricardo Burg Ceccim

Cláudia Rodrigues de Freitas

Carla Biancha Angelucci

**Editora Rede Unida**

Coleção Vivências de Educação na Saúde

Esta obra corresponde à Linha de Pesquisa Educação *Especial, Saúde e Processos Inclusivos*, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, articulando dois núcleos de estudos: Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE e Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde – EducaSaúde. O presente “Volume 2” se compõe com a participação da Linha de Pesquisa *Educação Especial: táticas de resistência à produção de um não lugar para as diferenças na escola*, do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001” e contou com recursos provenientes do Programa de Fomento à Extensão “Apoio para a produção de material gráfico”, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PROEXT/UFRGS.

## Vivências em Educação na Saúde

Esta série pretende propor como tema a educação na saúde, partindo do entendimento que ainda há grande distância entre as diretrizes legais para a educação na saúde e no cotidiano do Sistema Único de Saúde. Trata-se de um tema cujo debate contemporâneo tem salientado a construção de novas práticas acadêmicas e a internalização de novas posturas profissionais, tendo como objeto as políticas de educação e saúde, com êxito apenas parcial. É sabido que políticas nacionais de educação na saúde vêm induzindo processos de mudança na formação dos profissionais da denominada “área da saúde”, no entanto – para além da carga horária e dos conteúdos obrigatórios – o perfil dos egressos de cursos superiores (ou não) é o que deve estar no centro da discussão. Por meio desta série se quer oportunizar espaço de socialização de conhecimento útil à gestão e às instituições formadoras, mostrando experiências potentes em educação na saúde.

### Coordenação Nacional da Rede UNIDA

**Alcindo Antônio Ferla**

### Coordenação Editorial

Editor-Chefe: **Alcindo Antônio Ferla**

### Editores Associados:

**Ricardo Burg Ceccim, Márcia Fernanda Mello Mendes, Júlio César Schweickardt, Sônia Lemos, Fabiana Mânica Martins, Denise Bueno, Maria das Graças, Frederico Viana Machado, Márcio Mariath Belloc, Karol Veiga Cabral, Daniela Dallegrave.**

### Conselho Editorial:

#### **Adriane Pires Batiston**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

#### **Alcindo Antônio Ferla**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

#### **Ángel Martínez-Hernández**

Universitat Rovira i Virgili, Espanha.

#### **Angelo Stefanini**

Università di Bologna, Itália.

#### **Ardigó Martino**

Università di Bologna, Itália.

#### **Berta Paz Lorido**

Universitat de les Illes Balears, Espanha.

#### **Celia Beatriz Iriart**

University of New Mexico, Estados Unidos da América.

#### **Denise Bueno**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

#### **Emerson Elias Merhy**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

#### **Érica Rosalba Mallmann Duarte**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

#### **Francisca Valda Silva de Oliveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

#### **Hêider Aurélio Pinto**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil.

#### **Izabella Barison Matos**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil.

#### **João Henrique Lara do Amaral**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

#### **Júlio Cesar Schweickardt**

Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil.

#### **Laura Camargo Macruz Feuerwerker**

Universidade de São Paulo, Brasil.

#### **Leonardo Federico**

Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

#### **Lisiane Bôer Possa**

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

#### **Liliana Santos**

(Universidade Federal da Bahia, Brasil).

#### **Luciano Bezerra Gomes**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

#### **Mara Lisiane dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

#### **Márcia Regina Cardoso Torres**

Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil.

#### **Marco Akerman**

Universidade de São Paulo, Brasil.

#### **Maria Augusta Nicoli**

Agenzia Sanitaria e Sociale Regionale dell'Emilia-Romagna, Itália.

#### **Maria das Graças Alves Pereira**

Instituto Federal do Acre, Brasil.

#### **Maria Luiza Jaeger**

Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil.

#### **Maria Rocineide Ferreira da Silva**

Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

#### **Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira**

Universidade Federal do Pará, Brasil.

#### **Quelen Tanize Alves da Silva**

Grupo Hospitalar Conceição, Brasil.

#### **Ricardo Burg Ceccim**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

#### **Rodrigo Tobias de Sousa Lima**

Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil.

#### **Rossana Staevie Baduy**

Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

#### **Sara Donetto**

King's College London, Inglaterra.

#### **Sueli Terezinha Goi Barrios**

Associação Rede Unida, Brasil.

#### **Túlio Batista Franco**

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

#### **Vanderléia Laodete Pulga**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil.

#### **Vera Lucia Kodjaoglanian**

Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde/LAIS/UFRN, Brasil.

#### **Vera Maria da Rocha**

Associação Rede Unida, Brasil.

#### **Vincenza Pellegrini**

Università di Parma, Itália.

### Comissão Executiva Editorial

**Alana Santos**

**Jaqueline Guarnieri**

**Márcia Regina Cardoso Torres**

**Renata Riffel Bitencourt**

### Projeto Gráfico, Capa

**Isadora Wolfart Pinheiro**

### Diagramação

**Renato Pereira Jr.**

### Comissão Científica Desta Obra:

**Carla Biancha Angelucci**

**Cláudia Rodrigues de Freitas**

**Gabriela de Abreu Oliveira**

**Ricardo Burg Ceccim**

### Revisão

**Camila Barros Santos**

**Ricardo Burg Ceccim**

### Revisão Bibliográfica

**Camila Barros Santos**

**Karina Matos**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

---

**C387f**    **Ceccim**, Ricardo Burg; **Freitas**, Cláudia Rodrigues de; **Angelucci**, Carla Biancha (org.).

Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso? Volume 2 – debates continuados, diálogos interdisciplinares / Organizadores: Ricardo Burg Ceccim, Cláudia Rodrigues de Freitas e Carla Biancha Angelucci. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.

366 p.; il.; gráfs; fotografias. (Série Vivências em Educação na Saúde, v. 27).  
E-book: 5,1MB; PDF

Inclui bibliografia.

**ISBN** 978-65-5462-001-7

**DOI:** 10.18310/9786554620017

1. Cuidado em Saúde. 2. Educação em Saúde. 3. Farmacologia. 4. Saúde Coletiva. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

**22-30180162**

**CDD 615**

**CDU 615**

---

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

Editora Rede Unida

Porto Alegre, 2022.



## **(Des)medicalização da educação: deslocamentos a partir da potência da ação pedagógica**

Clarissa Haas

A informação consta de diferenças que formam uma diferença

(BATESON, 1986, p. 107)

Gregory Bateson (1986, p. 107)<sup>1</sup> entende a informação como a notícia de uma diferença, ou seja, de uma mudança no estado de relacionamento entre as partes de um sistema, o que torna possível diferenciar um evento antes e um depois, um evento mais e um menos, um evento interno e um externo etc. Penso que podemos substituir a palavra informação por práticas pedagógicas e ler a assertiva da seguinte forma: as práticas pedagógicas constam de diferenças que formam uma diferença, ou seja, as práticas pedagógicas produzem diferença. Proponho o seguinte questionamento: como as práticas pedagógicas podem constituir-se como a diferença capaz de deslocar um sujeito da condição de patologização e fracasso escolar a de sujeito de aprendizagem?

Reconheço que a pergunta se torna muito ambiciosa, quanto mais longe se olha para a história da instituição escolar e na sua relação com a temática “currículo e Educação Especial”. Quando olho para trás, lembro-me que o modelo curricular que temos hoje, que fragmenta o conhecimento e o tempo em partes, remonta ao século XVII, desde a Didática Magna, de Jan Amos Comenius (1592-1670), e percebo que a produção de diferença em Educação é um processo lento e delineado por mudanças sutis. A produção do sujeito patológico como incapaz descreve todos os sujeitos que desviam da norma ou dos padrões de normalidade atestados como contrato de convivência social em um momento histórico. Neste estudo, dirijo meu olhar à patologização dos sujeitos que são público-alvo da Educação Especial, buscando construir um lugar de implicação e de engajamento da educação no apontamento de alternativas a partir da ação pedagógica.

Em estudos anteriores, nos quais me dedico à articulação entre currículo e Educação Especial (HAAS; BAPTISTA, 2016; HAAS, 2016, 2019, 2021a), identifico o olhar reducionista e simplificador às práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência. Observo que esse quadro decorre de muitos fatores, em âmbitos político, pedagógico e cultural, intimamente relacionados. Destaco, neste estudo, a dimensão cultural manifesta em uma racionalidade que interfere no reconhecimento do outro como legítimo outro, sendo aquela que delimita as possibilidades de acesso do estudante ao currículo escolar. Percebo que a restrição do acesso ao currículo escolar é tangenciada pela leitura patologizante dos sujeitos, ou seja, a aposta nas práticas pedagógicas e no aprender desses estudantes é afetada pela produção de diagnósticos que insistem em compreender a singularidade como desvio ou incapacidade dos sujeitos (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; FREITAS, 2013; ANGELUCCI, 2015).

Em Haas (2019), analiso o currículo praticado no ensino de Matemática para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma turma com a presença de estudantes com deficiência intelectual. A partir da pesquisa-intervenção realizada, observo que mesmo nas situações em que foi possível identificar a vinculação do estudante com deficiência intelectual como protagonista de sua aprendizagem, a professora justificou o sucesso da intervenção no fato dele estar medicado naqueles dias. Portanto, percebo que a lógica da racionalidade médica é prejudicial, inclusive para o docente que não reconhece a ação pedagógica como competente para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Compreendo necessária a aproximação da pesquisa aos cotidianos escolares, com especial atenção ao público a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou articulado à Educação Profissional. Analiso que nessas etapas de ensino em que a organização curricular assume maior complexidade do ponto de vista da disciplinarização, fragmentação do conhecimento e do aprofundamento dos conceitos, os desafios para o acesso ao currículo na Educação Básica são aumentados (HAAS, 2021b). Soma-se a isso, o olhar estigmatizante àqueles cuja história escolar pregressa, anuncia o fracasso escolar juntamente à passagem do tempo de vida do sujeito (HAAS, 2016).

Proponho-me a abordar a medicalização da educação, tratando acerca do papel da ação pedagógica para a produção do deslocamento da condição de sujeito patológico à condição de sujeito de aprendizagem. Como sujeito patológico, trato aquele cuja humanidade é resumida a uma descrição fixa e limitadora, a partir da supremacia do diagnóstico clínico ou, na ausência desse último, por uma demarcação simplificadora que impõe ao sujeito a condição de fracasso escolar por seu não ajuste aos tempos escolares do currículo do modo esperado.

Nomeio como sujeito de aprendizagem aquele a quem a ação pedagógica incide a partir da crença da sua educabilidade, por meio de múltiplos dispositivos e estratégias identificadas na memória dos fundamentos da educação e no “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 56-57). Compreendo que a patologização do sujeito opera na lógica do individual, desresponsabilizando o contexto, ao passo que o espaço para que se manifeste o sujeito de aprendizagem é dependente de uma dinâmica contextual. Desse modo, o contexto de investigação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Memória pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir” desenvolvida nesta instituição, sob minha coordenação<sup>2</sup>.

À luz de Certeau (2012), opero com os conceitos de lugar e espaço. O autor define lugar como uma configuração instantânea de posições e de estabilidade; e espaço como um lugar praticado, no qual ocorre uma confluência de operações que o orientam, temporalizam, circunstanciam, levando a agir como uma unidade complexa, cujos arranjos de convivência ora são contratuais, ora são conflituosos. Para forjar um espaço, Certeau nomeia a criação cotidiana e criativa de táticas e estratégias pelos sujeitos do cotidiano. Portanto, identifico as narrativas e a documentação pedagógica como princípios metodológicos orientadores da presente pesquisa e, também, como táticas ou estratégias no contexto investigado, a fim de sustentar a hipótese de que a construção de alternativas está para o contexto escolar tanto quanto à restrição delas, sendo dependentes do espaço que a ação pedagógica ocupa nas narrativas.

## A medicalização da educação a partir da literatura

Conforme Schneider (1985), a nomeação do suposto desvio individual do padrão de normalidade mascara uma “patologia social” (SCHNEIDER, 1985, p. 67), ou seja, o sujeito é desviante porque foi contaminado por um ambiente patológico que busca critérios objetivos para classificar comportamentos impossíveis de serem interpretados objetivamente. “O desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto anunciado acerca desse indivíduo por um grupo social” (SCHNEIDER, 1985, p. 71). As investigações no campo da educação têm dado visibilidade a essa temática nos últimos anos, apontando a estreita participação da instituição escolar na construção do discurso de normalidade. No âmbito do Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT 15), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), este assunto teve destaque em dois anos consecutivos nas reuniões nacionais, por meio das pesquisas de Freitas (2013) e Angelucci (2015).

Freitas (2013) afirma que a medicalização vai além do ato de prescrever medicação, tratando-se de uma engrenagem que coisifica a vida ao transformar as problemáticas de âmbito social em problemas de saúde. A autora destaca o aumento expressivo do diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tutelando os modos de ser e viver das crianças pequenas na escola. Enfatiza que uma cultura da medicação reconhece sinais e sintomas e esquece o sujeito. Conforme Freitas (2013):

Quando nos perguntamos por que há um excesso de diagnósticos, surge uma variedade de razões. Por um lado, existe toda esta tendência à biologização por parte dos médicos. Por outro, uma tendência das escolas em encontrar explicações rápidas sobre o que não entendem. A escola, muitas vezes, busca “diagnosticar patologias” nos alunos, quando estes não aprendem ou têm problemas de conduta. Não mais se questionam métodos educacionais, condições de ensinagem ou de aprendizagem, mas se busca na criança, em seu cérebro, seu comportamento, as causas das dificuldades (FREITAS, 2013, p. 11).

Angelucci (2015) aborda a influência dos *processos de patologização da vida* na identificação do público-alvo da Educação Especial, instigando a reflexão quanto à classificação da diferença ou da singularidade como expressão de estado patológico do sujeito. Afirma que a medicalização da vida generaliza e naturaliza os ideais de corporeidade, analisando a submissão da educação aos saberes da saúde.

## O currículo na perspectiva da educação inclusiva

No que se refere às políticas nacionais de inclusão escolar, identifiquei saltos qualitativos, embora os direcionamentos do Governo Federal (a contar de 2016) venham ameaçando a perspectiva da educação inclusiva. Portanto, com relação à defesa da aprendizagem para todos na escola, independente de condições ou pré-requisitos individuais, compreendo que temos potentes dispositivos legais e orientadores da política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, nos quais reconheço premissas pedagógicas para pactuar a defesa da aprendizagem como um direito inegociável. Elejo o documento orientador da política de 2008 (BRASIL, 2008), o Decreto Federal 6949 (BRASIL, 2009) que reconhece e promulga a convenção internacional das pessoas com deficiência como lei federal e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) para delinear e traduzir os fundamentos pedagógicos a partir dos dispositivos políticos na defesa da escola como local de promoção de aprendizagens a partir de um currículo traduzido como um artefato social e histórico que busca afirmar a possibilidade de um mundo compartilhado pela via do conhecimento.

Recorto dos documentos orientadores da política os termos ou conceitos que busco traduzir nos fundamentos pedagógicos à ação educativa e disponho na forma de síntese no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Diretrizes orientadoras e premissas pedagógicas para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Diretrizes orientadoras da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Premissas pedagógicas para orientar o currículo na perspectiva da educação inclusiva
“Uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem como direito incondicional.</li> <li>• Acessibilidade curricular.</li> </ul>
Desenho universal (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia de um currículo comum a todos.</li> </ul>
Adaptações razoáveis sem causar <b>ônus indevido ou desproporcional</b> (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia diferenciada, pluralidade metodológica e equiparação de oportunidades.</li> </ul>
Medidas de apoio individualizadas e efetivas (BRASIL, 2009). Medidas individualizadas e coletivas (BRASIL, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento Educacional Especializado.</li> <li>• Profissionais de apoio.</li> <li>• Tecnologia Assistiva.</li> <li>• Trabalho colaborativo.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Em linhas gerais, aproprio-me dos princípios da inclusão escolar para construir a defesa da aprendizagem como a função da escola. Identifico nas diretrizes supramencionadas uma orientação de um currículo na perspectiva da educação inclusiva que deve procurar atender a todos os sujeitos a partir do desenho universal da aprendizagem, traduzido no entendimento de que a deficiência não está nos sujeitos e, sim, nos currículos que têm dificuldade de se adaptarem às diferenças individuais (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). A diversificação dos perfis de aprendizagem não é uma exceção, mas a regra geral; logo, quem deve ser modificado e ajustado é o currículo e não os sujeitos, primando por modos múltiplos de apresentação dos conteúdos, expressão e engajamento das aprendizagens (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

As adaptações razoáveis devem ser apropriadas ao contexto de aprendizagem como estratégias que não ocasionem prejuízos indevidos aos estudantes na continuidade de seus estudos, de modo que entendemos que um caminho eficaz é aquele que reconhece a contribuição da pedagogia diferenciada na diversificação ou pluralidade metodológica para equiparação de oportunidades aos estudantes com deficiência e, simultaneamente, como benefício na progressão da aprendizagem para todos. Descrevo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Tecnologia Assistiva (TA) e a dimensão do trabalho colaborativo como princípios da educação inclusiva, que traduzem as medidas de apoio individualizadas, coletivas e efetivas previstas em lei para assegurar um currículo para todos.

Buscando sintetizar o conjunto de premissas para garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial apoio-me no termo acessibilidade curricular, descrevendo-o como o trabalho docente em uma dimensão simultaneamente individual e coletiva, ou seja, como a ação que prima para que cada estudante, a partir das suas singularidades e necessidades, participe como sujeito de aprendizagem do projeto educativo nomeado como currículo escolar (HAAS; SOZO, 2020; HAAS, 2021a). Considero, ainda, que enfrentamos muitos desafios nos cotidianos ao problematizar o currículo de modo contextual a partir da proposta pedagógica ou do plano de ensino de uma determinada etapa/ano escolar contemplando as diferenças individuais. O caminho da individualização dos currículos segue como sendo aquele percorrido em detrimento de um debate mais amplo, que mantém a lógica medicalizante da educação.

## **O cotidiano escolar como ocasião às narrativas e a documentação pedagógica**

O contexto que permitiu o encontro com o sujeito que protagoniza a narrativa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A instituição conta com 17 campi distribuídos no Rio Grande do Sul. O Campus Caxias do Sul (RS), localizado na Serra gaúcha, é o cotidiano escolar tratado como ocasião para a reflexão das narrativas e da documentação pedagógica. O ano de 2018 marca o início oficial da história da Rede Profissional e Tecnológica e converge com a divulgação do documento orientador da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, os institutos surgem em um contexto político propício à democratização da educação e da defesa dos direitos humanos.

Os institutos federais diferem das demais redes de Educação Básica quanto aos dispositivos para assegurar a inclusão escolar. A política do Atendimento Educacional Especializado não está assegurada na maioria dos institutos no país. No IFRS, esse serviço pedagógico especializado não foi implementado. Em contrapartida, existem nas unidades do IFRS os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)<sup>3</sup>. Esses núcleos estão vinculados à Coordenadoria de Extensão e sua estrutura em cada campi é bastante singular, uma vez que as orientações institucionais preveem a vinculação de membros da comunidade acadêmica e da comunidade externa, a partir da manifestação de interesse. No Campus Caxias do Sul, o NAPNE não conta com servidores de dedicação exclusiva às atividades do núcleo e os profissionais especializados são contratações temporárias. Analiso que a configuração política dos NAPNE precisa adequar-se às necessidades dos processos escolares inclusivos na instituição, intensificadas pela ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência, a partir da política institucional de ações afirmativas. Essa configuração traz muitos desafios para a implementação de um projeto de educação inclusiva sem descontinuidades (HAAS; SOZO, 2020).

Portanto, meu lugar de fala é como pesquisadora e coordenadora deste Núcleo no Campus Caxias do Sul – IFRS, desde 2019. Para fortalecer o trabalho colaborativo entre os membros que integram o Núcleo, propus como metodologia de trabalho, a estruturação de Grupos de Trabalhos (GT): GT – Ensino, GT – Pesquisa e GT – Extensão. A maioria dos membros do

Núcleo colabora com as ações participando de um dos GT. No âmbito desses grupos de trabalho são estabelecidas conversações regulares e criativas na busca de alternativas à escolarização dos estudantes tratados como “difíceis” de aprender. Pactuo do entendimento de Angelucci (2015) quanto ao papel formativo das narrativas. A autora sinaliza a necessidade de que as conversações sejam utilizadas como dispositivo educativo e evidencia a complexidade que envolve garantir o compartilhamento de experiências entre os educadores. “Experiências que [...] implicam disposição de conhecer o(a) outro(a) e que pede tempo para construir aproximações entre nós” (ANGELUCCI, 2015, p. 13).

A composição da narrativa da trajetória escolar dos estudantes com deficiência na instituição torna-se possível a partir dos movimentos articulados pelo NAPNE, mediante registros orais do testemunho do vivido e, principalmente, por meio de escritos, a partir da documentação das ações do Núcleo e da trajetória escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) na instituição. Especificamente, no âmbito do GT – Ensino, cujos membros são docentes e técnicos vinculados ao Departamento de Ensino do campus, os sentidos com relação aos processos escolares inclusivos são seguidamente negociados, a partir do estudo de casos dos estudantes com NEE pautado na orientação institucional de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes que necessitem de medidas de adaptações razoáveis, a contar de 2019 (IFRS, 2019; IFRS, 2020). Como agente do cotidiano nesta instituição, entendo a orientação institucional como uma forma de dar visibilidade às necessidades e singularidades dos estudantes com NEE e incentivar os docentes à adoção de medidas de apoio coletivas e individualizadas, atuando como protagonistas do processo pedagógico, uma vez que não há o AEE na instituição. Como pesquisadora da área, tensiono os sentidos do PEI como um instrumento que favorece e instiga a individualização do currículo para esses estudantes em uma perspectiva medicalizadora das práticas docentes. Assim, a partir da mediação do NAPNE no campus, busca-se construir um entendimento do PEI como uma documentação pedagógica, afirmando o caráter processual do registro como:

[...] um documento que recolhe do cotidiano da sala de aula as *pistas* dos caminhos e estratégias possíveis; que tem caráter de um “rascunho” permanente ou de uma narrativa que cabe atualização constante, cuja memória do vivido pode antecipar estratégias para o período/ano escolar seguinte (HAAS; RODRIGUES; SOZO, 2021, p. 74).

Para aqueles estudantes que o GT – Ensino, em articulação com os professores, compreende que há a necessidade de adaptações razoáveis, indica-se a documentação no PEI como registro individualizado das ações e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, em vez da individualização do currículo. Contudo, os sentidos do PEI necessitam ser constantemente negociados, sendo uma pauta que nem sempre revela de um entendimento consensual e põe em evidência o olhar à deficiência como limitação. Além disso, o GT – Pesquisa do NAPNE, composto por estudantes dos ensinos Médio Técnico e Superior na condição de bolsistas, apoia a documentação pedagógica dos estudantes com NEE, mantendo a atualização da sistematização das estatísticas educacionais desse público e atuando na produção de audiovisuais que são divulgados no canal do YouTube do NAPNE<sup>4</sup>.

Apartir do ensino remoto, observo a necessidade de contemplar a linguagem do audiovisual como um recurso para comunicação e compartilhamento das ações na instituição. Logo, o GT – Pesquisa vem dedicando-se à produção de uma série de audiovisuais intitulada “Conversas de docentes sobre estratégias de acessibilidade curricular e inclusão escolar”. Esses episódios são baseados nos relatos das práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes em turmas com a presença de estudantes com NEE. A idealização da série surge como uma “tática” para buscar assegurar o espaço de sujeito de aprendizagem aos estudantes com NEE a partir do agravamento das barreiras no ensino remoto. Também trato esses vídeos como uma “tática” de cunho político e pedagógico, buscando dar visibilidade a um projeto pedagógico a favor da inclusão escolar como defesa do direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo de sua etapa/ano escolar.

Assim, buscando desconstruir os efeitos de uma narrativa que opera com os diagnósticos e com o fracasso escolar em uma ótica individual, identifico as narrativas e sua respectiva documentação pedagógica como a forma de experienciar e dar visibilidade às singularidades dos sujeitos em vez da suposta incapacidade.

## **A trajetória escolar do estudante que protagoniza a narrativa**

O relato que passo a fazer baseia-se em fonte oral, pela via do testemunho próprio daquilo que permanece como rastro do vivido; e em fontes escritas, por meio dos registros pedagógicos existentes no NAPNE a respeito da história de Alberto (nome fictício). O principal registro pedagógico que articula a construção da narrativa é o PEI do estudante. Também é material empírico para a produção da narrativa de sua trajetória escolar a documentação das práticas de dois docentes de Matemática que atuaram com o estudante durante o ensino presencial e relatam suas práticas em um dos episódios da série “Conversas de docentes sobre estratégias de acessibilidade curricular e inclusão escolar”, divulgados no canal do YouTube do NAPNE. A escolha pela história desse estudante deve-se ao fato de ter acompanhado essa narrativa ao longo dos três últimos anos, permitindo um olhar longitudinal ao caso.

### **Ano de 2018: o “lugar” do estudante na narrativa**

Alberto ingressa no instituto federal em 2018, com 15 anos de idade, como estudante do curso de Ensino Médio integrado ao técnico de fabricação mecânica. Tem limitações motoras dos membros superiores e inferiores. Seus movimentos nas mãos são mínimos e tem certa dificuldade para segurar os objetos. Faz uso de uma cadeira de rodas motorizada. Tem comprometimentos fonológicos que repercutem em limitações na linguagem oral, mas com a convivência com o estudante e a escuta atenta, é possível compreender a sua fala. Realiza diversos tratamentos clínicos de reabilitação com equipe multiprofissional. No campo do PEI do estudante, referente ao seu histórico escolar, mediante dados colhidos pela Assistência Estudantil em entrevista com a família, lê-se, após a caracterização de sua deficiência física como decorrência da paralisia cerebral: “mas não tem comprometimento cognitivo”.

À primeira vista, esse complemento parece desnecessário. Contudo, o primeiro ano de Alberto na instituição confirma a necessidade de reiterar o reforço positivo. Na escola de Ensino Fundamental, conforme narrativa de

sua mãe, seu lugar de sujeito era aquele a quem se atribui um tratamento de “coitadinho”. No instituto federal, inicialmente, seu corpo estranho aos padrões da normalidade, causou insegurança aos professores. Sua limitação oral produzia a leitura equivocada de sujeito ausente de linguagem e de processos mentais complexos, sustentando a hipótese de comprometimento intelectual em um primeiro momento.

A alternativa imediata foi “colar” uma monitora junto ao estudante, como acompanhante em tempo integral nas aulas e intervalos. Logo, o estudante tornou-se dependente da monitora para tudo, sendo essa a realizar os registros em seus cadernos em formato físico, mesmo o estudante tendo recebido os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) da própria instituição (*notebook* e mouse adaptado à sua cadeira de rodas). Fica evidente que a mera disponibilização dos recursos não basta, sem a mediação pedagógica. Naquele ano, o estudante é retido e inicia 2019 novamente no 1º ano do Ensino Médio. Percebe-se, ao longo desse ano letivo, que a prática pedagógica não produz a diferença para compor uma diferença na trajetória escolar do estudante.

### **Ano de 2019: o “espaço” da ação pedagógica na narrativa**

A potência de estar na escola é que o contexto das relações que se travam entre os diferentes atores ultrapassa as expectativas do currículo prescrito. O currículo vivenciado e manifesto cotidianamente nas dinâmicas relacionais permite observar os sujeitos em sua humanidade para além da deficiência, evidentemente para quem estiver disposto a escutar e suspender as certezas reducionistas. Conforme Ferraço e Carvalho (2012), a produção de um currículo comum é potencializada pela experiência compartilhada (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). O lugar de Alberto começa a ser alterado a partir das cenas possíveis nos intervalos das aulas, na docência de algumas áreas curriculares, na resistência do próprio sujeito à condição que lhe foi originariamente imposta utilizando-se de “táticas” (CERTEAU, 2012) para confrontar os limites a ele impostos; e no papel sustentado pelos profissionais da educação e membros do NAPNE, que estiveram abertos à escuta sensível, compartilhando as narrativas nas reuniões docentes e em outros momentos coletivos.

A professora de Educação Física observa que o estudante sabe jogar xadrez. Adapta as peças e o tabuleiro do jogo para que ele possa jogar e o convida a integrar o Projeto de Ensino de Xadrez, organizado por ela. O professor de Matemática questiona-se e afirma, em momentos de reunião coletiva: se o estudante é capaz de jogar um jogo de regras complexas, como o xadrez, deve ser capaz de aprender Matemática. A mãe narra que o estudante usa com muita desenvoltura as redes sociais. Os agentes que compõem a equipe do NAPNE ouvem os relatos da mãe e dos docentes e compartilham com os demais professores, buscando provocar a dúvida perante as certezas de um suposto diagnóstico de deficiência intelectual que aniquila as possibilidades de aprender.

Estar na escola permite ao Alberto conviver com seus pares de idade e interesses próximos. O estudante demonstra aprender com o contexto, passa a valorizar cada vez mais a companhia de seus colegas e refutar a presença constante da monitora. Entende essa vigília permanente como cerceamento. Em certa ocasião, tranca-se no banheiro adaptado para despistar a monitora. São refeitos os combinados quanto à intervenção desta agente. Para Certeau (2012), as maneiras de forjar movimentos criativos e autônomos pelos sujeitos cotidianos, ou seja, por aqueles que não detêm as estratégias ou cálculos das relações de forças que tornam possíveis a circunscrição de um lugar como próprio, é dependente da adoção de táticas por esses mesmos sujeitos.

Para Alberto ser mais independente, torna-se necessário que comece a utilizar os recursos de Tecnologia Assistiva regularmente em aula. A partir da rede dialógica que se estabelece para apoiar a inclusão escolar do estudante, os docentes compreendem que não há motivo para o estudante ter um caderno físico se não acessa este material. Seu caderno deve ser um documento digital no *notebook*. É preciso que ele ocupe seu espaço de aluno, mesmo que demande maior tempo para digitar seus trabalhos. A ação pedagógica passa a ter mais visibilidade que a condição da deficiência e, aos poucos, somam-se os relatos positivos das intervenções docentes no que concerne à acessibilidade curricular. O estudante passa a frequentar uma oficina de informática acessível no contraturno das aulas, ministrada por estudantes na condição de bolsistas de ensino sob orientação da equipe do NAPNE.

Nas aulas de matemática, conforme os registros do PEI e documentação em audiovisual com a participação dos docentes, para acessar o conteúdo estudado no 1º ano do Ensino Médio, o estudante passa a utilizar um *software* matemático nomeado como Geogebra, por meio do qual pode ter acesso aos conteúdos de sua etapa/ano escolar. Nos horários de estudos individualizados no contraturno, com seus professores, o professor de Matemática explorou a venda de doces feita pelo próprio estudante nos intervalos de recreação das aulas, como estratégia para contextualizar o conteúdo. Os dois professores destacam as potencialidades do estudante no audiovisual. Reconhecem a sua capacidade intelectual e afirmam a importância da TA como recurso pedagógico em sala de aula para otimizar o acesso ao currículo pelo estudante. Também tratam sobre a associação dos conhecimentos do cotidiano ao aprendizado dos conhecimentos acadêmicos na área da Matemática; sobre o apoio do Projeto de Ensino Tutoria de Pares<sup>5</sup>, desenvolvido naquele ano sob a coordenação do NAPNE para fomentar as práticas pedagógicas colaborativas entre os estudantes; sobre a utilização do PEI como registro das estratégias pedagógicas para comunicação entre os docentes do percurso acadêmico do estudante.

Além de integrar a equipe de xadrez, o estudante passa a fazer parte da equipe de bocha paralímpica da instituição e participa de campeonatos municipais e estaduais. Os professores passam a falar mais com ele e dispensam a tradução da monitora. O estudante precisa esforçar-se e usar a sua placa do alfabeto para soletração das palavras, quando não é compreendido na sua fala.

### **Anos de 2020 e 2021: O ensino remoto e as barreiras à aprendizagem**

Ação pedagógica amplia o espaço de Alberto como estudante e produz o seu reconhecimento na instituição como um sujeito de aprendizagem. Contudo, esse espaço não está garantido, precisa ser construído constantemente pelos docentes e pelo próprio estudante, frente aos elementos de imprevisibilidade. A narrativa e a constituição de memória pela via da documentação pedagógica auxiliam a sustentá-lo como sujeito de aprendizagem no ano letivo seguinte, perante os novos desafios intensificados pelo contexto do ensino remoto decorrente da pandemia de covid-19. Com a implementação do ensino

remoto e a retomada do calendário letivo no IFRS, o currículo escolar foi flexibilizado e os estudantes do Ensino Médio tiveram a oportunidade de realizar um plano de estudos para a complementação da carga horária relativa ao período letivo de 2020, concomitante ao ano escolar de 2021 (IFRS, 2021a).

Para Alberto, essa organização curricular impôs-se como uma barreira, somada ao fato de que a maior parte da carga horária das aulas foi realizada na forma assíncrona. Em 2021, o estudante seguiu realizando a complementação da carga horária relativa ao ano escolar de 2020, sem avançar para o ano escolar seguinte. Portanto, no âmbito do ensino remoto, tornou-se mais evidente a necessidade de uma postura reflexiva e dialógica dos agentes de ensino, pautada no entendimento de que as dificuldades enfrentadas por Alberto (e pelos demais estudantes) foram decorrentes das mudanças organizacionais nos tempos e espaços do currículo praticado, a partir da pandemia covid-19. Neste sentido, o quadro de instabilidade e arranjos curriculares emergenciais que se impuseram nas formas de ensinagem, trouxeram um aprendizado de que a prevalência do foco na condição da deficiência constitui-se como uma “armadilha” que anula a construção de alternativas em prol da educabilidade de todos.

Para minimizar as barreiras curriculares agravadas pelo ensino remoto, foram oferecidos, pela maioria dos docentes, atendimentos individualizados síncronos ao Alberto, com foco no reforço e/ou na revisão de conteúdos, bem como outras formas de apresentação do conteúdo, não previstas nas aulas coletivas realizadas com a turma de pertença do estudante. O projeto Tutoria de Pares foi revitalizado durante o ensino remoto, tornando-se um dispositivo importante para Alberto, que passou a contar com atendimentos individualizados síncronos de seus pares para explicação de conteúdos e apoio na realização de atividades. Vale ressaltar que essas medidas foram adotadas com Alberto e com os demais estudantes, público das ações do NAPNE, que necessitaram desse acompanhamento mais próximo durante o ensino remoto.

Ainda, no que se refere ao Alberto, na busca por possibilitar ao estudante formas de protagonismo nas relações de aprendizagem, fortalecendo a sua autoestima e a sua percepção pelos outros como um sujeito de aprendizagem, ele foi convidado a atuar como bolsista de pesquisa<sup>6</sup> vinculado ao GT – Pesquisa do NAPNE, passando a desempenhar atividades semanais de modo colaborativo junto às demais bolsistas do projeto.

## “Uma arte do dizer”

Ao nomear o conjunto dos fatos referentes à vida escolar de Alberto como “trajetória”, reflito sobre o papel da escola como instituição onde todos aprendem juntos, tornando-se sujeitos de aprendizagem. Trato a narrativa como a forma com a qual experienciamos nossa humanidade, apoiando-me na pista de Certeau (2012) de que o relato oferece ao discurso científico um modelo metodológico ou “uma arte do dizer” (CERTEAU, 2012, p. 142).

Articulo a hipótese de que a construção de alternativas está para o contexto escolar tanto quanto a restrição delas, tratando a ação pedagógica como potente para forjar espaços relacionais para os sujeitos e operar a des(medicalização) da educação pela educação. Confirmo esta premissa oferecendo à reflexão a história de Alberto. Sua narrativa anuncia o deslocamento de um sujeito patológico a um sujeito de aprendizagem, por meio de uma ação educativa que dispensa as certezas e passa a tratar o cotidiano escolar como espaço de conversações. A abordagem contextual constrói a responsabilização dos docentes pela trajetória de Alberto no Ensino Médio, independente da sua história pregressa. Certamente, o desejo do sujeito em tornar-se um estudante autônomo, provocando o contexto a olhar para as suas necessidades, também foi um aspecto determinante.

Identifico que a ação pedagógica da maioria dos docentes no caso de Alberto passa a contemplar os fundamentos pedagógicos descritos a partir das diretrizes orientadoras da política nacional de Educação Especial. No caso em específico, foram ações relevantes para apoiar o sujeito de aprendizagem: a postura docente que reconhece a pessoa antes da deficiência; a adoção da Tecnologia Assistiva e das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de mediação da aprendizagem; e os arranjos institucionais e pedagógicos para favorecer a acessibilidade curricular a partir da ação do núcleo de acessibilidade. Portanto, percebo a aposta nas narrativas e na documentação pedagógica como “táticas” para “jogar com os acontecimentos e transformar em ocasiões” (CERTEAU, 2012), que possam instigar a construção de uma cultura permanente ou de um “lugar próprio” a um projeto pedagógico a favor da inclusão escolar na instituição analisada. Nos informes divulgados pelo NAPNE – Campus Caxias do Sul, dirigidos prioritariamente aos docentes, percebe-se os esforços envidados na construção de um currículo como uma narrativa cujos sentidos são reiteradamente pactuados no coletivo.

Estamos nomeando como estratégias de acessibilidade curricular as práticas pedagógicas que garantem o acesso do estudante ao currículo comum da turma e o direito de aprenderem junto com seus pares, respeitada a necessidade de adaptações razoáveis para equiparação de suas oportunidades. Portanto, estratégias de acessibilidade curricular podem ser aquelas que beneficiam toda a turma e não necessariamente apenas o estudante com NEE (IFRS, 2021b, n.p.).

*Analise com cautela* a necessidade de adoção de estratégias individualizadas. Seu objetivo deve ser a equiparação de oportunidades aos estudantes com NEE, buscando sustentar a função da escola como espaço social de aprendizagem e o direito desses estudantes (IFRS, 2021c, n.p., grifo da autora).

Entendo que o cotidiano escolar, ao sustentar a ocasião para a construção da narrativa e da documentação pedagógica, oferece ferramentas consistentes à formação em serviço e ao fomento à mudança de perspectivas no modo de olhar as pessoas caracterizadas como público-alvo da Educação Especial. Embora não tenha sido intento desse texto analisar com profundidade a identificação do público-alvo, observo que a adoção da nomenclatura Necessidades Educacionais Específicas (NEE) proposta pela instituição, bem como o amplo espectro de sujeitos possíveis de serem contemplados perante tal nomenclatura, intensifica os desafios para assegurar a dimensão coletiva do trabalho docente, assim como a ação pedagógica constituir-se como potência nos processos de (des)medicalização da educação.

Por último, como pano de fundo à composição da narrativa, defendo a necessária articulação entre currículo e Educação Especial, entendendo que o currículo praticado e narrado articula um processo de subjetivação dos sujeitos que não pode ser ignorado como temática dos processos formativos na escola.

## Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, out. 4-8, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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: Presidência da República, 2009. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **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. Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADda%20a,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADda%20a,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico). Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **E-Curriculum**, v. 09, n. 02, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10985>. Acesso em: 22 maio 2021.

FREITAS, Cláudia Rodrigues. A medicalização escolar: epidemia de nosso tempo – o conceito de TDAH em debate. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, set. 29 – out. 04, Goiânia, GO. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. Trabalho. GT15 – Educação Especial. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_3149\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3149_texto.pdf). Acesso em: 06 jun. 2021.

HAAS, Clarissa. A docência e a ação pedagógica nos processos escolares inclusivos: uma aula de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental com a presença de estudantes com deficiência intelectual. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 39., 2019. **Anais** [...]. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4933-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4933-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 16 set. 2021.

HAAS, Clarissa. Docência, escola e acessibilidade curricular em notas: as premissas ante os aprendizados da pandemia covid-19. *In*: HAAS, Clarissa (org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021a. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HAAS, Clarissa. **Isto é um jogo**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153024>. Acesso em: 16 set. 2021.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar: pesquisa e produção de conhecimento em educação (especial). *In*: HAAS, Clarissa (org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021b. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial, currículo e Atendimento Educacional Especializado: memória e documentação dos dispositivos pedagógicos para inclusão escolar no Brasil. *In*: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero. Santa Catarina: Gráfica Copiart, v. 2, 2016. p. 117-136.

HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron; SOZO, Carolina Mross. O plano educacional individualizado como estratégia e documentação pedagógica à acessibilidade curricular. *In*: HAAS, Clarissa (org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150>. Acesso em: 16 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 19 de fevereiro de 2021**. Bento Gonçalves: IFRS, 2021a. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2021/02/Resolucao\\_015\\_2021\\_Aprova\\_retomada\\_calendario\\_academico.doc.pdf](https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2021/02/Resolucao_015_2021_Aprova_retomada_calendario_academico.doc.pdf). Acesso em: 03 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN nº 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/IN-12-2018-PEI-publicacao.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. NAPNE Campus Caxias do Sul. **Informe nº 01/2021. À comunidade acadêmica do Campus Caxias do Sul – IFRS**. Caxias do Sul: IFRS, 2021b. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/09/INFORME-NAPNE-2021-5.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. NAPNE Campus Caxias do Sul. **Informe nº 02/2021. À comunidade acadêmica do Campus Caxias do Sul – IFRS**. Caxias do Sul: IFRS, 2021c. Disponível em: [http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-02\\_2021\\_F.pdf](http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-02_2021_F.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. *In*: VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 62-96.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 16 set. 2021.

## Notas

1. O cientista social Gregory Bateson contribuiu amplamente para a construção e difusão dos pilares de uma nova abordagem científica tratada como pensamento sistêmico, holístico ou ecológico.
2. O projeto de pesquisa “Memória pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir” conta com os apoios da FAPERGS e do CNPq (fomentos à pesquisa estadual e nacional).
3. Nas normativas da instituição abordada nesta pesquisa, Necessidades Educacionais Específicas (NEE) são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos ou qualquer outra condição limitante da aprendizagem.
4. Canal disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCys7PEN0eRN29n-cO01ROQA>.
5. A Tutoria de Pares trata-se de uma modalidade de monitoria acadêmica iniciada pelo NAPNE – Campus Caxias do Sul, em 2019, com o objetivo de estimular as práticas pedagógicas colaborativas entre os próprios pares.
6. O estudante foi vinculado como bolsista de pesquisa, modalidade Ensino Médio, com apoio de fomento CNPq, ao projeto de pesquisa “Memória Pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir”.