

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências - *Campus* de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

SÔNIA CARLA GRAVENA CÂNDIDO DA SILVA

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO
ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NO ESTADO DE RONDÔNIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA, PROFESSORES E COORDENADORES**

MARÍLIA - SP

2022

SÔNIA CARLA GRAVENA CÂNDIDO DA SILVA

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO
ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NO ESTADO DE RONDÔNIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA, PROFESSORES E COORDENADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília - SP, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

Marília - SP

2022

Ficha catalográfica

S586i

Silva, Sônia Carla Gravena Cândido da

A inclusão educacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia na percepção de estudantes com deficiência, professores e coordenadores / Sônia Carla Gravena Cândido da Silva.

-- Marília, 2022

164 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Nilson Rogério da Silva

1. Ensino Profissional. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Especial.
4. Acessibilidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SONIA CARLA GRAVENA CANDIDO DA SILVA

A inclusão educacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia na percepção de estudantes com deficiência, professores e coordenadores

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília.

Área de Concentração: Ensino da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

(Presidente e orientador)

Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de Marília, SP.

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira

Departamento de Administração Escolar – Universidade Federal de Minas Gerais

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

4º Examinador: _____

Profa. Dra. Marlene Rodrigues

Departamento de Ciências da Educação – Universidade Federal de Rondônia

5º Examinador: _____

Profa. Dra. Jucelia Linhares Granemann de Medeiros

Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Marília, 03 de Fevereiro de 2022.

Dedico...

À minha mãe Aparecida de Fátima e ao meu pai Joel Leovegildo (*in memoriam*) pela incansável dedicação em minha educação, por acreditarem em mim e me proporcionarem um lar feliz de muito amor.

Às minhas irmãs Suely Cristina e Sandra Carolina por constituírem junto comigo um laço tão fraterno que atravessa e sustenta minha história. Vocês são base, amor e certeza em todas as partes da minha vida.

Ao meu esposo Adley Ricardo, que desde o dia em que nos conhecemos encheu minha vida de luz, me fez acreditar em mim, mais do que eu achei que seria capaz um dia, cada esforço dessa pesquisa conta com sua incansável dedicação a mim e a nossa família.

Às minhas filhas Bianca e Sabrina, razões de tudo, nenhuma palavra conhecida por mim tem o poder de expressar o sentimento que nutre nossa união nesse plano. Cada esforço profissional meu é direcionado à construção de um mundo melhor para vocês.

AGRADECIMENTOS

Com muito amor, reconhecimento e emoção, agradeço imensamente...

À Inteligência Suprema do Universo e Causa Primária de todas as coisas, pelo dom da vida, justiça e amor, sou grata a Deus.

À minha mãe Fátima, por sempre cuidar com carinho e dedicação de mim, da minha saúde, de minha trajetória acadêmica, por todo cuidado e presença sempre, mãe, obrigada!! Ao meu pai Joel (*in memoriam*) pelo espírito aventureiro e aguerrido que me inspira e alegra até hoje. Lembrar de você e da alegria que sempre tinha consigo é inspiração constante.

Ao meu esposo Adley Ricardo, por acreditar em mim sempre, me motivar a cada luta, por cuidar de mim sempre que eu não pude, meu muito obrigada!! Sua companhia em cada etapa dessa pesquisa, desses quatro anos de doutoramento foram fundamentais e me fizeram persistir. Meu reconhecimento pela sua paciência e suporte nas minhas ausências, impaciências e longas horas de estudo. Esse investimento é nosso e aqui eternizo e compartilho todo meu reconhecimento e orgulho pela nossa trajetória juntos, todas as conquistas são nossas. Te amo!!

Às minhas filhas Bianca e Sabrina. Bianca, sempre questionadora, me instigando a pensar e refletir o porquê de tudo, soube ser compreensiva ao meu investimento nessas longas horas de leituras e estudo. Vivenciamos juntas, filha, o início da sua adolescência e o desabrochar de uma mulher linda e forte, ao mesmo tempo em que eu me debrucei às leituras e investigações nessa tese. Foram dias, meses, anos de muitos desafios, sim, mas de muito aprendizado, muito obrigada por dividir comigo cada um desses aprendizados. Eu te amo!! Sabrina... uma doce criança sempre ansiosa pelo fim do doutorado da mamãe, é sempre o olhar doce, calmo e amoroso que ilumina nosso lar e nos inspira em dias melhores.

Às minhas irmãs Suely e Carol, pela parceria amorosa desde o berço. Suas presenças em minha vida são a certeza de um amor que transcende a tudo, que ampara e protege apesar e sobretudo. Minha gratidão por estarem presentes e vibrando comigo a cada etapa desse doutorado. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse perseverar.

A todos os meus familiares de perto e de longe, que com uma palavra, um gesto me apoiaram e me incentivaram nesse projeto. O suporte de cada um é por mim

profundamente reconhecido e objeto de muita gratidão. E mesmo não sendo família de sangue, incluo nessa categoria minha amiga querida Eslaine, seu cuidado e amparo a mim e a toda minha família não só nesses quatro anos, mas desde que nos conhecemos me torna eternamente grata a você.

Ao meu orientador nesse caminho, Professor Doutor Nilson Rogério, desde o primeiro momento, com palavras que me traziam muita segurança e tranquilidade, me incentivando e instigando nesse percurso. Muito obrigada, professor, por me conduzir nos rumos da pesquisa com autonomia e segurança. Em cada momento de orientação ao longo desses quatro anos, eu, sempre muito ansiosa ou angustiada, e o senhor, com toda sabedoria de um mestre, me acalmando e mostrando como caminhar.

À Dionéia minha fiel amiga durante esses quatro anos de doutorado. Dividimos o transporte até as aulas das disciplinas obrigatórias. Mensalmente dividíamos o veículo no deslocamento até a capital para assistir às aulas, e o quarto durante a semana. Dividimos também o apartamento durante o período de estudos em Marília. Mas, bem mais que dividir, nós somamos nossos esforços, partilhamos nossas angústias, e seu apoio em cada uma dessas etapas é sem dúvida responsável pelo meu caminhar e o meu persistir. Mesmo em períodos de isolamento social, longos áudios no fim de uma tarde de estudos e leituras minimizavam a sensação de solidão que a produção da tese em período de pandemia nos impôs. Obrigada, minha amiga.

Aos colegas da nossa turma DINTER (Doutorado Interinstitucional) em Educação, ao longo das disciplinas realizadas mensalmente no ano de 2018, nos aproximamos. Durante a estadia em Marília em 2019, nos apoiamos e nos anos que seguiram fomos torcendo e cuidando um do outro, mesmo que à distância. Eu, Márcia Barbosa, Neusa e Cláudia formamos um grupo de amigas do DINTER que pesquisa a Educação Inclusiva e, sempre que conseguíamos, nos encontrávamos em um café virtual para compartilhar experiências e fortalecer ideias. A Andréia, Sirley, Moisés e Raimundo, como companheiros de prédio em Marília, entre caminhadas de fim de tarde, passeios culturais, dividindo o transporte para UNESP (Universidade Estadual Paulista) e bate-papo na portaria, meu muito obrigada pela parceria. Como colegas do mesmo *Campus*, recebi apoio e atenção fundamentais da amiga Mônica, minha admiração e agradecimento!! Silvana, Silvane e Vanessa, gratidão pelos longos papos nas aulas, nos áudios intermináveis e ligações de apoio e suporte. Vocês me fortaleceram e não me deixaram desanimar. Serão sempre doces lembranças dessa experiência em minha vida. Cledenice, Fábio, Greissi, Marcelo, Márcia Mendes e

Mauro obrigada por cada palavra de incentivo, pelas festinhas e companhia, guardarei recordações encantadoras de todos vocês. Muito obrigada!!

Às minhas amigas do coração, parceiras de todas as horas. Poderia passar longas linhas descrevendo cada situação de amparo e acolhimento que cada uma me ofereceu ao longo desses quatro anos de doutorado, mas me contentarei em dizer que vocês foram fundamentais em cada caminhada, corrida, pedalada, café da tarde, passeios e jantas. Amo cada uma de vocês e agradeço profundamente pela amizade e cuidado.

Aos participantes e colaboradores da pesquisa. Protagonistas de todo processo e pelos quais dedico meu empenho em busca de caminhos mais humanos e acessíveis a todos.

Aos professores Suely Amaral Melo, Júlio Cesar Torres, Neusa Dal Ri, Dagoberto Buim Arena, Eduardo José Manzini e José Carlos Miguel, que dedicaram seu tempo a ministrarem disciplinas em nosso Estado, partilhando experiências e agigantando nosso aprendizado.

Aos colegas do grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência, sob a liderança dos professores Nilson Rogério e Meire pelos encontros, debates e suporte durante toda a pesquisa.

Aos meus mais que amigos, profissionais da Coordenação de Assistência ao Educando – CAED, ao longo desses anos que estamos dividindo profissionalmente uma causa e um objetivo, nos tornamos bem mais que colegas de trabalho. Somos amigos e parceiros. E sou imensamente grata por todo apoio de vocês desde que eu sonhei esse projeto, todos vocês foram fundamentais para a concretização. Muito obrigada!!

Às Instituições IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia) e UNESP na realização do DINTER. Sinceros agradecimentos à gestão do IFRO pelo suporte e amparo na efetivação dessa etapa de formação, e à cada servidor que se dedicou e se empenhou nessa demanda.

EPÍGRAFE

“Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a inclusão educacional no ensino profissionalizante. O movimento mundial para a educação inclusiva exige que as instituições de ensino regular se organizem para ofertar educação de qualidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino. Desta forma, a presente pesquisa objetivou investigar aspectos do ensino profissional ofertado às pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em uma Instituição de Educação Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia, quanto ao processo formativo profissionalizante, a partir da percepção dos estudantes com deficiência, professores e coordenadores. Como objetivos específicos destacam-se: levantar ações institucionais de apoio ao processo formativo da pessoa com deficiência; investigar os principais documentos institucionais que respaldam e direcionam as ações inclusivas na instituição, analisar as possíveis barreiras percebidas pelos estudantes no processo de formação profissional no curso técnico integrado ao ensino médio; analisar as possíveis barreiras percebidas pelos professores e coordenadores no atendimento ao aluno com deficiência; analisar aspectos do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência incluídas no ensino profissional, investigando também possíveis adaptações realizadas para o processo de ensino-aprendizagem; identificar expectativas de formação, profissionalização e continuidade de estudos do estudante com deficiência inserido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na perspectiva dos próprios estudantes, professores e coordenadores de curso. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, se caracterizou como descritiva. A técnica de coleta de dados utilizada foi a de entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco estudantes, três professores e seis coordenadores da instituição pesquisada, bem como pesquisa documental nos principais documentos institucionais que orientam e normatizam a inclusão no Instituto. As entrevistas foram realizadas no período de agosto de 2019 a junho de 2020. Para análise dos dados utilizou os procedimentos descritos pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desenvolve importante papel na instituição, todavia, ainda se apresenta com uma estrutura frágil, no que diz respeito à composição dos membros que dividem atribuições com setores de lotação original, destinando pequena carga horária para atuação no núcleo e ainda a não disponibilidade de cumprimento integral de carga horária, tendo em vista as demandas do setor de lotação; indisponibilidade de recursos financeiros próprios para o núcleo; ausência de professor de educação especial para desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário, bem como a falta de articulação com demais setores no desenvolvimento de uma instituição inclusiva. Foram localizados importantes investimentos da Instituição na busca pela implementação de uma educação voltada ao atendimento da diversidade, entretanto, exigindo maior articulação entre si. Dentre as barreiras percebidas é possível citar as de ordem arquitetônica, de informação e comunicação, e principalmente as atitudinais, que acabam se revelando também nas perspectivas de futuro profissional e possibilidades de atuação no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino Profissional. Educação Inclusiva. Educação Especial. Acessibilidade.

ABSTRACT

This research has its theme the educational inclusion in vocational education. This world movement requires regular education institutions to organize themselves to offer education to everyone, including people with disabilities, at all levels of education. Thus, this research aimed to investigate the vocational education offered to people with disabilities in technical courses integrated into high school, in a Science and Technology Education Institution in the State of Rondônia, regarding the vocational training process, based on the perception of students with disability, teachers and coordinators. As specific objectives, the following stand out: to raise institutional actions to support the training process of people with disabilities included in technical courses integrated into high school; Investigate the main institutional documents that support and directed inclusive actions in the institution; To analyze the possible barriers perceived by students in the process of professional training in the technical course integrated into high school; To analyze the possible barriers perceived by teachers and coordinators in assisting students with disabilities in the technical course integrated into high school; To analyze aspects of teaching and learning process of people with disabilities included in professional education, also investigating possible adaptations made to the teaching-learning process; to identify expectations for the formation, professionalization and continuity of studies of students with disabilities inserted in technical courses integrated into high school from the perspective of the students, teachers and course coordinators. The research adopted a qualitative approach and, regarding the objectives, it was characterized as descriptive. The data collection technique used was that of semi-structured interviews, carried out with five students, three professors and six coordinators of the researched institution, as well as documentary research in the main institutional documents that guide and regulate inclusion in the institute. The interviews were carried out between august 2019 and june 2020. For data analysis, the research used the procedures described in Content Analysis technique. The results showed that the Support Center for People with Specific Educational Needsplays (NAPNE) an important role in the institution, however, despite this importance, it still presents a fragile structure, with regard to: composition of members who share attributions with sectors of original capacity, allocating a small workload to work in the support center and still the non-availability of full compliance with the workload, in view of the demands of the capacity sector; unavailability of own financial resources for the support center; absence of a special education teacher for the development of the Specialized Educational Service (AEE) when necessary, as well as the lack of articulation with other sectors in the development of an inclusive institution. Important investments of the Institution were found in the search for the implementation of an education aimed at diversity, however, requiring greater articulation between them. Among the perceived barriers, it is possible to mention the architectural, information and communication barriers, and especially the attitudinal ones, which also end up revealing themselves in the perspectives of a professional future and possibilities of acting in the world of work.

Keywords: Professional Education. Inclusive Education. Special Education. Accessibility

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Disponibilidade de Recursos Tecnológicos nas Escolas de Ensino Médio no Brasil	57
Figura 2 - Organização Geral do IF1	83
Figura 3 - Estrutura Administrativa nos <i>Campi</i>	84
Figura 4 - Adaptações Relatadas	102
Figura 5 - Atuação Profissional e Mundo do Trabalho	118
Figura 6 - Gráfico Resultados INEP 2020	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas Grupo Trabalho, Saúde e Deficiência com enfoque em realidade educacional inclusiva	28
Quadro 2 - Marcos Normativos Educação Inclusiva no Brasil.....	34
Quadro 3 - Participantes da Pesquisa (N=14).....	71
Quadro 4 - Categorias e Subcategorias obtidas pela percepção dos Coordenadores de Curso, do NAPNE e dos professores	79
Quadro 5 - Categorias e Subcategorias obtidas pela percepção dos estudantes	80
Quadro 6 - Departamentos, Coordenações e Núcleos subordinados à Diretoria de Ensino nos <i>Campi</i>	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, ensino médio - Brasil - 2016 a 2020.	53
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil Estudantes	90
Tabela 2 - Principais alterações no Regulamento do NAPNE 2017 – 2020 IF1.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAED – Coordenação de Assistência Estudantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CIEEC – Coordenação de Integração Escola Empresa e Comunidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior

COVID – *Corona Virus Disease* (Doença do Corona Vírus)

DAC - Diferenciação e Acessibilidade Curricular

DAPE – Departamento de Apoio ao Ensino

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal

IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional Seguro Social

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Previdência

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PCD – Pessoa com deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNEE – Pessoas com necessidades educativas especiais

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

SARS-COV2 – Síndrome Respiratória Aguda Severa Covid19

SEMESP - Secretaria de Modalidade Especializadas na Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	21
2. INTRODUÇÃO	25
3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	34
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO	43
4.1 Breve Histórico da Educação Profissional	43
4.2 A inclusão no ensino Profissional	49
4.3 O Ensino Médio Integrado na Rede Federal e os movimentos inclusivos	52
5. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO COMO CAMINHO PARA INCLUSÃO	59
6. METÓDO	68
6.1 Local da Pesquisa	68
6.2 Aspectos Éticos	69
6.3 Participantes	70
6.4 Instrumentos	74
6.5 Procedimentos de Coleta de dados	76
6.6 Procedimentos de Análise dos dados	77
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
7.1 A instituição pesquisada: proposta e estrutura	82
7.2 Perfil e Caracterização dos Participantes	87
7.3 Possibilidades, Dificuldades e Barreiras	92

7.3.1 Acessibilidade	92
7.3.2 Processo Formativo	100
7.4 Profissionalização	115
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
9. REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	149
APÊNDICES	152

1. APRESENTAÇÃO

Em 2002, ainda na graduação de Pedagogia, realizei um estágio da disciplina de Educação Especial na APAE de minha cidade, Ji-Paraná/RO. Fomos recebidos na Associação pela psicóloga responsável pelos atendimentos aos estudantes daquela Escola Especial. Recordo-me que essa recepção tinha um objetivo de nos preparar para a realidade que vivenciaríamos nos próximos dias, e isso me chamou muito a atenção. Entretanto, ao iniciar as atividades do estágio, foram muito fortes as emoções que senti e que se seguiram em cada atividade que eu acompanhava. Mas uma emoção que ficou muito marcada daquela experiência foi, sem dúvida, o medo. Saí daquela experiência com um grande medo do desconhecido que se apresentava naquele ensaio educacional. Meus registros daquela observação relatavam de maneira muito forte um anseio de que todos os conceitos, trajetórias, experiências e saberes da escola especial fossem mais divulgados e ampliados para a escola regular e para todos, pois sentia que aquele era o meu primeiro contato com esse universo que se mostrava tão grande e rico, diferente de outros contextos educacionais que eu já tinha experienciado.

Na época, eu estava com 50% da graduação concluída. As demais disciplinas se seguiram e me envolveram. Cursei ainda a disciplina de educação inclusiva, mas essa não me trouxe conforto com relação às angústias e necessidades observadas durante o estágio. Iniciei minha carreira em 2004, como professora de séries iniciais na rede Estadual de Educação de Rondônia. Trabalhei por seis anos com alfabetização, com o ciclo básico de alfabetização, e todas as angústias e desafios decorrentes das turmas que abracei acabaram por silenciar as ansiedades e aflições vivenciadas naquele estágio durante a graduação. Não recebi em minha sala de aula nestes anos alunos com deficiência ou necessidade educacional específica. Mas no fundo, ficava imaginando que esse dia chegaria, e como eu faria? No ano de 2011, assumi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, nessa turma, recebi um aluno autista. Esse aluno já havia estudado na escola e eu já tinha podido ouvir de outros colegas suas aflições quanto ao seu adequado atendimento escolar. Iniciei minha busca, cursos, formações continuadas, encontros, visitei os atendimentos extraescolares que ele frequentava, pedi orientação a variados profissionais, mas em

determinado momento, pude perceber que aquele caminho só poderia ser percorrido por mim e por ele, o Gustavo¹. Fizemos várias tentativas, recebemos muitas ajudas que foram fundamentais, e elas vieram principalmente da Rede de Educação Especial do Município. Recordei-me muito naquele ano da experiência vivenciada no estágio da graduação. O ano passou, Gustavo foi para outra turma, mas eu estava muito tocada com o tema: educação inclusiva. Participei de encontros marcantes na minha carreira desde então. Para citar alguns, posso destacar a Semana de Educação Inclusiva realizada pela rede municipal de ensino de Ji-Paraná, o Encontro Estadual das APAEs na cidade de Ariquemes, dentre muitos outros, mas todos por iniciativa própria e cercados de vários desafios para sua efetivação. Nessa busca ao tema, quando a escola recebeu a Sala de Recursos Multifuncionais em 2012 pedi à direção para ser lotada nesse espaço, onde, trabalhei por dois anos e só crescia minha certeza de que as escolas precisavam urgentemente se formar, se preparar, abrir mais que as portas e as matrículas, mas também o olhar e o fazer para receber esse público que chegava timidamente até nós. Iniciei o mestrado no ano de 2012 e o tema de minha pesquisa foi justamente a Sala de Recursos Multifuncionais, me aprofundi durante os dois anos de formação *stricto sensu* nesse tema e além de muito conhecimento, também preciso dizer que encontrei muitas dúvidas e muito desencanto. Iniciei o mestrado com uma visão romântica, como me apontou um professor no primeiro seminário de pesquisa, com relação ao meu projeto, e finalizei não menos apaixonada pelo tema, mas com um conhecimento muito mais maduro sobre ele.

Em 2013, assumi o cargo de Pedagoga, numa Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia. O Ensino Profissional representava para mim um universo novo, o universo do ensino profissionalizante. Diante de todo o novo que se apresentava, a questão da inclusão também motivou vários questionamentos técnicos e atitudinais. Ao buscar informações sobre o tema, logo fui incluída como membro do NAPNE que é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, buscando estudar a temática da pessoa com deficiência e a inclusão no Ensino Profissional e me aprofundar nela. Como uma instituição que ainda é nova, pois tem sua implantação no Estado a partir de 2008,

¹ Nome fictício ao aluno relatado em minha experiência para preservar sua identidade.

pouco se sabia sobre o tema, poucos eram os dados sobre o atendimento inclusivo ofertado e grandes eram os desafios.

A partir das experiências vivenciadas por mim na rede Estadual de Ensino observei algumas diferenças de encaminhamentos no ensino ofertado ao público da educação especial no ensino profissional, como por exemplo, o próprio público apresentava-se diferenciado.

Enquanto a Rede Estadual de Ensino de Rondônia considerava como Público Alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o NAPNE no ensino profissional atendia, à época de meu ingresso como servidora, um público mais amplo, definido a partir de uma resolução que denominava como público do NAPNE: “diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas”, considerando como excluídas e marginalizadas pessoas em situação de desfavorecimento social devido à cor, etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades especiais, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei, a qual a resolução denominava PNEE (IF1, 2011).

Desse entendimento surgiram algumas dúvidas e angústias, como por exemplo: de que forma um núcleo formado por pessoas atuando em diferentes frentes de trabalho poderia proporcionar atendimento a demandas tão peculiares e específicas do público a ser atendido? À medida que crescia a busca por parte do PAEE pelos cursos de ensino médio integrado ao profissionalizante ofertados no Instituto, essas dúvidas, angústias somavam-se aos esforços institucionais de aprofundar o debate sobre a oferta de um ensino inclusivo. Muitos foram os debates e alguns progressos foram percebidos no tema Inclusão na Instituição, e hoje percebemos um debate e muitas reflexões voltadas ao tema, derivadas de esforços institucionais, individuais e de pesquisas realizadas.

Em 2018, ingressei no Doutorado buscando, através da Pesquisa, investigar e ampliar as possibilidades de profissionalização da pessoa com deficiência em instituições de ensino profissionalizante, acrescentando informações e descobertas ao fazer da Inclusão.

Nas páginas que se seguem, o leitor encontrará o resultado de um esforço meu, como pesquisadora, para investigar e apresentar o tema inclusão e formação profissional da pessoa com deficiência, mas também o resultado de muitos outros, das pesquisas sobre o tema que se antecederam no próprio instituto pesquisado e em outras instituições, mas principalmente o empenho de muitos atores nessa causa, dentre eles: professores, gestores, família, servidores técnicos e principalmente da pessoa com deficiência que é tema, mas também é protagonista nessa história.

Ao remontar toda minha trajetória nessa apresentação, pretendo apresentar minhas pretensões com a presente pesquisa, mas também meu verdadeiro desejo de que a educação inclusiva aconteça em todas as escolas, que possamos ser cada dia melhores, para que nenhum outro acadêmico chegue a um estágio com tanta estranheza como eu naquela oportunidade, que nenhum docente receba um aluno com deficiência tão despreparado como eu, e que um dia possamos ofertar o melhor de nós para TODOS, sem distinção de necessidades ou possibilidades.

O percurso durante a pesquisa foi de muitas descobertas, mas também de muitos desafios. Meu local de fala se situa fora da vivência diária de uma pessoa com deficiência, também não estou situada no papel de empregador de uma pessoa com deficiência, mas, como profissional que tem ação direta na formação da pessoa com deficiência, reuni esforços em apresentar o resultado com muito afinho e dedicação, a partir das visões de diferentes atores desse processo. É fato que nesse processo a minha construção e reconstrução como profissional foi acrescida de muito conhecimento, mas espero também contribuir nos processos formativos e profissionalizantes inclusivos na instituição pesquisada e, quem sabe, em outras instituições de ensino profissionalizante.

2. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a inclusão educacional no ensino profissionalizante em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia. O movimento de educação inclusiva é um novo entendimento no ensino da pessoa com deficiência, iniciado a partir de eventos e documentos internacionais, originado no Brasil, que vislumbra a oferta de educação especial não mais como substituição ao ensino regular, mas como um complemento e/ou suplemento, exigindo que as instituições de ensino regular se organizem para ofertar a educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino.

Considerando a educação profissional como uma importante etapa de aprendizado, a inclusão educacional neste nível de ensino também vivencia os processos do movimento de inclusão educacional, e como nos demais níveis, também exige importantes reflexões e investimentos para sua efetivação com qualidade. Ao se falar em educação profissional, faz-se necessário diferenciá-la do ensino médio tradicional, por suas características peculiares. Em seu histórico, a educação profissional remonta questões estigmatizadas sobre a divisão entre educação e trabalho, sobre o poder do capital que determina as necessidades profissionais e sociais. Para a pessoa com deficiência não é diferente, a LDB 9394/96 destaca a necessidade de uma “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (BRASIL, 1996).

Considerando os múltiplos desafios vivenciados pelo processo inclusivo nas escolas, bem como do ensino profissional, a situação problema da presente pesquisa busca responder qual a realidade da inclusão educacional percebida pelos estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, professores e coordenadores em uma instituição de ensino profissional no Estado de Rondônia. Trata-se de uma instituição que faz parte da Rede Federal de Educação, instituída pela Lei 11892/2008, como uma instituição de oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

As buscas e levantamentos sobre o tema revelaram uma produção científica que vem crescendo nos últimos dez anos, alavancada pela criação da Rede Federal

em 2008, enfatizando os desafios surgidos no âmago dessas instituições em implementar e consolidar uma educação inclusiva no ensino profissional. Com vistas a uma análise pontual de tais investigações, foi realizada uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores de busca utilizados foram: “deficiência” AND “instituto federal” AND “inclusão” AND “ensino profissional”. A pesquisa considerou teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos (2011 a 2021) e foi realizada no mês de setembro de 2021. Como resultado, a busca retornou 42 estudos respondendo aos descritores utilizados. Em uma análise inicial foram descartados sete trabalhos que, apesar de responderem aos descritores, não guardavam relação direta aos objetivos do levantamento, como por exemplo, estudos restritos ao espaço da biblioteca, estudos restritos à inclusão no ensino superior ou à educação a distância, e ainda relacionados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Após detalhada análise e seleção dos materiais, o levantamento registrou 35 pesquisas, que foram analisadas a partir de seus resumos e formaram o primeiro banco de dados da pesquisa, que foi organizado a partir das seguintes informações: ano, autor, título, tipo e instituição, conforme quadro (Apêndice A). Em análise posterior e detalhada do material selecionado, foram considerados os locais de pesquisa, objetivos, resultados e lacunas de pesquisa dos materiais selecionados.

Em observação quanto aos locais de pesquisa, o levantamento demonstra um baixo número de pesquisas na Região Norte do país. Foram localizadas apenas seis pesquisas que investigavam o processo inclusivo na Rede Federal dessa região, sendo uma no Estado do Pará (Coimbra, 2012), duas no Estado de Rondônia (Costa, 2016 e Souza, 2019) e três no Estado do Amazonas (Barros, 2016; Dall'alba, 2016 e Freitas, 2019). Tal situação confirma o demonstrado por Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) cujos dados apontaram acentuada heterogeneidade espacial da produção científica no país, destacando que as regiões Centro-Oeste (CO) e Norte (N), conjuntamente, não atingiram 10% do total nacional.

Quanto aos objetivos destaca-se um grande número de pesquisas voltadas à análise de aspectos que envolvem as políticas de inclusão na rede profissional de ensino, dispositivos e instrumentos dos Institutos na implementação da educação

inclusiva, totalizando 22 das pesquisas levantadas. Por outro lado, é possível apontar para uma baixa concentração de estudos que investiguem a inclusão no ensino profissional a partir da percepção dos envolvidos. Apenas cinco estudos apontaram em seus objetivos o enfoque na percepção dos sujeitos, sendo os seguintes: Carlou (2014), Costa (2016), Lamonier (2018), Tabosa (2019) e Maekava (2020).

Em análise dos resultados, lacunas e limites das investigações consideradas é possível destacar a necessidade de um estudo sobre a inclusão no ensino profissional que aborde os mais variados aspectos que se entrelaçam na construção de uma educação para diversidade capaz de incluir verdadeiramente a todos. Os aspectos apontados como necessidade de maior investigação nos estudos foram: formação docente para inclusão (Ramos, 2016; Fortes, 2017; Bezerra, 2018); falta de diretrizes e encaminhamentos institucionais para inclusão (Marques, 2014; Lima, 2020; Maria, 2020); e os aspectos relacionados à acessibilidade necessária ao processo inclusivo no ensino profissional (Oliveira, 2016; Nascimento Filho, 2015; Costa, 2016; Barros, 2016; Moura, 2013).

Ainda como material de consulta para empreender essa pesquisa, o Grupo de Pesquisas Trabalho, Saúde e Deficiência, do qual essa pesquisadora passa a fazer parte como discente do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado da UNESP apresenta estudos relacionando a deficiência e trabalho, o processo de escolarização e profissionalização, e situações e experiências vivenciadas na inserção profissional de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. Dentre os estudos que buscam levantamento sobre a realidade educacional da inclusão de pessoas com deficiência, pode-se apontar as publicações de Shimite e Silva (2015), Oliveira e Lagoeiro (2016), Alves e Souza (2017), Dias (2017), Shimite (2017), Shimite e Silva (2019), Dias e Medeiros (2020), Maekava (2020), Silva e Silva (2020). Considerando o nível de ensino do lócus da pesquisa é possível observar uma maior concentração de pesquisas nos níveis fundamental e superior, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas Grupo Trabalho, Saúde e Deficiência com enfoque em realidade educacional inclusiva

Autor	Título	Nível de Ensino
Shimite e Silva (2015)	O suporte profissional da Educação Especial no processo de formação de um aluno com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos	Ensino Superior
Oliveira e Lagoeiro (2016)	Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência	Ensino Superior
Alves e Souza (2017)	Um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual: a escola regular em questão	Ensino Fundamental
Dias (2017)	A promoção do Letramento Emergente em crianças com Síndrome de Down / deficiência Intelectual	Educação Infantil
Shimite e Silva (2015)	O suporte profissional da Educação Especial no processo de formação de um aluno com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos	Ensino Superior
Dias e Medeiros (2020)	Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul	Ensino Fundamental
Maekava (2020)	Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	Ensino Médio
Silva e Silva (2020)	Convivendo com a diversidade no contexto escolar	Ensino Fundamental
Shimite e Silva (2021)	Deficiência e Ensino Superior Tecnológico: um estudo de percepções	Ensino Superior

Alves e Silva (2021)	O que contribuiu para o meu ingresso no mercado de trabalho? Relatos de uma pessoa com deficiência intelectual e de sua família	Ensino Médio
Lino; Stevanato e Silva (2021)	Percepção de pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva inseridas no mercado de trabalho	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro demonstra que das produções do grupo, que versavam sobre a inclusão educacional, uma teve como locus a educação infantil, três o ensino fundamental, três o ensino superior e apenas uma o ensino médio. Sendo, portanto, significativo o investimento de pesquisas que investiguem a inclusão nesse nível de ensino, buscando relações entre o ensino profissionalizante ofertado pela rede federal que se aproximam das investigações do grupo no que tange aos processos de inserção profissional da pessoa com deficiência.

Dessa forma, agregando os vários avanços científicos que antecedem à essa pesquisa, partindo das lacunas identificadas, apresenta-se o problema de pesquisa a ser investigado: Qual a realidade da inclusão educacional percebida pelos estudantes, professores e coordenadores no ensino profissional ofertado às pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Dos achados na busca e no levantamento sobre o tema, das lacunas apresentadas, desvendar a situação problema exibida torna-se de fundamental relevância para a compreensão dos processos educacionais implementados na instituição, desvendando desafios, dificuldades e possibilidades que permeiam o atendimento educacional da pessoa com deficiência no ensino profissional.

Desta forma, a presente pesquisa objetivou investigar o ensino profissional ofertado às pessoas com deficiência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia, quanto ao processo formativo profissionalizante, a partir da percepção dos estudantes

com deficiência, professores e coordenadores. Como objetivos específicos destacam-se:

- Levantar as ações institucionais de apoio ao processo formativo da pessoa com deficiência inserida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- Investigar os principais documentos institucionais que respaldam e direcionam às ações inclusivas na Instituição pesquisada;
- Analisar possíveis barreiras percebidas pelos estudantes no processo de formação profissional no curso técnico integrado ao ensino médio;
- Analisar possíveis barreiras percebidas pelos professores e coordenadores no atendimento ao aluno com deficiência no curso técnico integrado ao ensino médio;
- Analisar aspectos do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência incluídas no ensino profissional, investigando também possíveis adaptações realizadas para o processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar as expectativas de formação, profissionalização e continuidade nos estudos do estudante com deficiência inserido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na perspectiva dos próprios estudantes, professores e coordenadores de curso.

Para responder os problemas levantados, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001) é adequada a níveis de realidade que não podem ser quantificados, trabalhando no universo de significados. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritiva, que tem por objetivo descrever fatos e fenômenos de verificada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987).

Para a coleta de dados, empregou-se a pesquisa de levantamento, adequada aos estudos descritivos por permitir maiores possibilidades de levantamento de opiniões e atitudes. A técnica de coleta de dados utilizada foi a de entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes, professores e coordenadores da instituição pesquisada. Para análise dos dados a pesquisa utilizou os procedimentos descritos na Análise de Conteúdo, estudada por Bardin (2016).

A partir das investigações sobre o tema na comunidade científica, dos resultados verificados, das lacunas identificadas, da definição do problema da

presente pesquisa e dos objetivos traçados, partiu-se da hipótese de que a inclusão educacional no ensino profissional na instituição pesquisada enfrenta barreiras para sua efetivação com qualidade. Ainda que as pesquisas científicas sobre o tema apontem para a inclusão como uma temática alvo de preocupações e variados esforços para sua efetivação, assume-se a hipótese de que as pessoas com deficiência ainda vivenciam barreiras que refletem em sua formação profissional e consequente expectativa de inserção no mundo do trabalho.

No decorrer do estudo, além das particularidades já comuns em toda pesquisa de campo, um desafio imposto ao processo foi a coleta de dados em tempos de pandemia. Uma pandemia mundial, de proporções devastadoras, exigiu que todos os serviços não essenciais fossem paralisados ou realizados de forma remota, utilizando tecnologias de informação e comunicação. Decretos impuseram o isolamento social em março de 2020, como forma de conter o avanço da doença COVID19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nessa data, estávamos finalizando nossa coleta de dados, que precisou ser paralisada. Os prejuízos advindos da pandemia são de inúmeras ordens e ainda incalculáveis, uma vez que o mundo ainda luta para vencer a disseminação do vírus e as formas mais graves da doença. Todavia, impossível não apresentar nessa introdução que também essa pesquisa vivenciou uma mudança no sistema educacional causada pela paralisação do ensino presencial, sendo substituído pelo ensino remoto, opção possível dentro do cenário de distanciamento social, e que em novembro de 2021, o país ainda vive. Algumas mudanças já puderam ser sentidas na retomada da coleta de dados, de forma remota, o que ocorreu dois meses após o início do ensino remoto. Entretanto, como profissional da instituição, destaco que as transformações se agigantaram à medida que o formato possível de ensino remoto, por meio das tecnologias da informação e comunicação, se prolongou na instituição pesquisada, assim como em todo o país. Os dados aqui coletados representam um cenário anterior a pandemia e ao ensino remoto, e demonstram pontos a serem refletidos por todos os profissionais da instituição para um confronto com as experiências do ensino remoto e os resultados da pesquisa, para que possam gerar as implantações e adequações cabíveis.

Para melhor organização das informações, o presente texto se apresenta dividido em seções, as quais estabelecem a sequência e trajetória da pesquisa. A primeira seção resgata a apresentação da trajetória profissional da pesquisadora,

relacionando a sua posição de envolvimento com o tema. A seção dois introduz o leitor no tema e na compreensão da pesquisa realizada.

A seção três, intitulada “CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL” apresenta ao leitor a trajetória da Educação Especial no país, bem como as primeiras iniciativas de inclusão no sistema educacional, situando o leitor nos marcos normativos que orientam esses caminhos, defendendo o ideal de uma educação acessível a todos sem distinção.

Com o título “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO”, a seção quatro apresenta um resgate histórico da Educação Profissional, relacionando desde as primeiras iniciativas com cunho de proteção social, até a criação da Rede Federal, locus da pesquisa. A inclusão no ensino profissional é problematizada com o objetivo de demarcar como os processos inclusivos permeiam a educação profissionalizante e suas modalidades, especificamente o Ensino Médio Integrado, foco da presente pesquisa.

Na seção cinco, “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO COMO CAMINHO PARA INCLUSÃO”, o texto discorre sobre o local de formação profissional, o sentido atribuído ao trabalho, bem como alguns desafios da inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

A seção seis apresenta detalhadamente o MÉTODO percorrido na pesquisa, seus aspectos éticos, participantes, apresentação do local da pesquisa, dos instrumentos utilizados, os procedimentos para coleta e para a análise dos dados.

Os RESULTADOS E DISCUSSÕES são apresentados na seção sete, sendo subdividida em três subseções, organizadas a partir dos objetivos específicos elencados para compreensão do problema. A primeira subseção apresenta a instituição pesquisada, sua proposta e estrutura, elencando o perfil e a caracterização dos participantes. A segunda subseção relaciona possibilidades, dificuldades e barreiras percebidas pelos entrevistados quanto ao ensino técnico integrado ofertado às pessoas com deficiência na instituição. Por fim, a terceira subseção destaca a profissionalização, considerando as percepções dos entrevistados sobre expectativas de atuação profissional, o mundo do trabalho e o processo de qualificação profissional.

Como finalização, a tese discorre as principais considerações obtidas a partir dos resultados alcançados na pesquisa, indicando possíveis desdobramentos para futuras pesquisas e caminhos para inclusão educacional na instituição pesquisada, bem como em outras instituições de ensino profissional.

3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação da pessoa com deficiência ao longo da história é marcada por lutas e muitos desafios. Iniciada a partir das experiências da escola especial, sofreu muitas transformações, em sua maioria instigadas por movimentos sociais organizados. Essas transformações trouxeram no seu bojo um conceito de atendimento a todos, a ideia de inclusão que se fundamenta no princípio do reconhecimento da diversidade na vida em sociedade, o que garantiria o acesso de todos os indivíduos às oportunidades, independentemente de suas peculiaridades (ARANHA, 2001).

Nessa transformação, motivada por mecanismos legais, o sistema educacional, como uma importante instituição social, busca incorporar as experiências da educação especial numa perspectiva inclusiva. Da exclusão, passando pela segregação e integração, os avanços e possibilidades conquistados pelos movimentos sociais visam uma escola verdadeiramente inclusiva, apoiando-se em princípios legislativos importantes. No Quadro 2 apresenta-se uma síntese dos principais marcos normativos dessa trajetória, resgatando os momentos que compreendem desde a exclusão até a inclusão, conforme abaixo:

Quadro 2 - Marcos Normativos Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Marco Normativo	Constitui
1988	Constituição Federal	Constitui como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Antes da publicação da Constituição de 1988, as ações de educação da pessoa com deficiência eram baseadas no conceito de exclusão , sendo oferecido, quando possível, a educação especial em escolas segregadas.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Apresenta a obrigatoriedade dos pais na matrícula dos filhos em escolas regulares. Tal obrigatoriedade, abre espaço à discussão de ações de integração .
1994	Declaração de Salamanca	Apesar de não se constituir uma lei, torna-se um importante marco nas propostas de uma inclusão . Foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação

		Especial, em Salamanca – Espanha, onde os países participantes assinaram e se comprometeram com a busca de uma educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Apresenta pressupostos de Integração Institucional aos estudantes que possuam “condições”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A abordagem da Educação Especial em um capítulo próprio ainda apresenta espaço para uma abordagem ora de segregação , com possibilidades à integração .
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora ² de Deficiência	A Política vem regulamentar a Lei 7853/99 e além de definir quem é a pessoa com deficiência, no que tange ao acesso à educação, a política tem seu foco em tratar da matrícula compulsória, reforçando os ideais de Integração com ampla abordagem sobre a Educação Especial.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Apresenta a necessidade de que as escolas se organizem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Já é possível observar nesse documento, uma tentativa de implantação da inclusão educacional.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	Considerada um marco no movimento de inclusão educacional, apresenta detalhadamente diretrizes para a educação especial numa perspectiva inclusiva.
2015	Lei Brasileira de Inclusão	Estabelece que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, com direcionamento para o atendimento educacional especializado. Traz como importante avanço a proibição de cobranças adicionais para implementação de recursos de acessibilidade em escolar particulares.
2020 ³	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao	O recente decreto, ainda que cautelarmente suspenso, retoma para a área da educação inclusiva, um grande risco de retrocesso, pois além de permitir, também estimula a matrícula

² Termo utilizado na época da publicação da Política

³ Decreto Suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

	Longo da Vida (Suspensão)	em escolas especiais, retomando conceitos de segregação .
--	------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O retrospecto histórico apresentado remonta iniciativas diversas no cenário educacional inclusivo. Motivada por documentos internacionais, a inclusão ainda se apresenta como um grande desafio de efetivação no sistema educacional brasileiro, necessitando de mudanças efetivas no fazer da educação. Analisando desde a exclusão das pessoas com deficiência de espaços educativos antes da Constituição Federal de 1988, passando por propostas de Integração educacional como descrita na Política Nacional de Educação Especial, as propostas de educação inclusiva chegam às salas de aula, com poucas mudanças no fazer diário, sem transformar a base, pois não apresentam transformações sociais amparadas no reconhecimento da diversidade e da garantia de acesso a todos, sem qualquer distinção aos seus direitos básicos.

A publicação recente do Decreto 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ainda que se encontre com medida cautelar de suspensão pela Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, representa um sério risco de retomada de escolas e classes especiais para alunos com deficiência, configurando retrospecto de conceitos de segregação em situações escolares. Hashizume (2020), destaca que tal documento demonstra o negacionismo dos avanços conquistados nas últimas décadas, na medida em que envolve uma abertura a terceirização de serviços especializados, e ainda uma movimentação na indústria de cursos, empresas e assessorias que atuarão sobre os diagnósticos, tratamentos e investimentos em áreas do saber especializadas.

Com a análise desse documento, se torna mais clara e robusta a afirmação de que sem contemplar o âmago social, as propostas educacionais transitam em avanços e retrocessos. A inclusão precisa ser mais que educacional, necessita ser social, e a escola sozinha não será capaz de resolver tal questão, é preciso que o Estado e sociedade se organizem para garantir e cumprir a efetivação de todos os direitos constitucionais de seus cidadãos, independente de possuir ou não deficiência.

A escolarização da pessoa com deficiência defendida na presente tese, portanto, é em um ambiente inclusivo, com acessibilidade a todos os espaços, currículos e oportunidades. Assim, corrobora com Mendes *et al* (2004), ao apontarem que segregar o indivíduo com deficiência reduz sua participação na vida da comunidade, barreira essa que se reforça ao longo da sua vida, pela própria “inexperiência social”.

Pensar a inclusão educacional exige, portanto, olhares para os mais variados aspectos que se entrelaçam e estruturam a escola. O processo de aprendizagem como um dos aspectos a serem observados necessita de atenta observação. Por desconhecimento, muitas vezes, o foco das escolas no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência é excessivamente centrado em sua deficiência, nas limitações, enfatizando as dificuldades. Capellini (2004) aponta para a necessidade de que toda ação educacional deva ter como centro o aluno e seus processos de aprendizagem, sendo fundamental a escola identificar de que forma o aluno aprende, ao invés de focar nas limitações da deficiência. Quando o processo está focado na deficiência, distancia-se do indivíduo.

Para isso, é mister que toda educação possa estar aberta a adotar medidas de reflexão do fazer docente e da estrutura educacional para possibilitar esse foco na aprendizagem dentro das possibilidades de cada indivíduo, movendo esforços no sentido de ofertar recursos e estratégias que possam equiparar as oportunidades e permitam explorar as potencialidades.

A reflexão sobre o fazer docente precisa ser estimulada e pensada a partir de processos de formação do professor para o tema, sendo importante e necessário que toda escola aprenda como trabalhar com alunos com deficiências. Esse aprendizado ocorre quando começa a refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a Educação que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa (GONÇALVES, 2013).

No percurso legislativo, destacam-se as iniciativas de inclusão a partir dos anos de 2000 em diante, o que pode ser percebido também nos números do Censo Escolar do INEP, com dados de matrículas em classes comuns de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Nos dados

do Censo do ano de 2000, o número de estudantes público-alvo da educação especial incluídos em classes comuns era pouco maior que oitenta mil em todo o país (81.695). Nos dados do Censo de 2008, verifica-se um grande crescimento das matrículas na rede comum, chegando a 375.775 estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades frequentando escolas e classes comuns em todo o país. Tal crescimento impôs a toda a educação a busca por investir cada vez mais na formação sobre o tema.

Contudo, o que ocorre é que muitas vezes tais formações surgem de maneira descontextualizada, em pacotes prontos, objetivando apenas repassar informações. A inclusão precisa de formação inicial concisa e formações continuadas em serviço que conduzam à reflexão, pois apresentam maior potencial de transformar as práticas escolares. (CAPELLINI, 2004).

Ramos (2016), em pesquisa realizada em uma instituição pertencente a Rede Federal, constatou elevada carência de formação para a educação inclusiva, tanto na formação inicial quanto na formação continuada para docentes e demais equipes envolvidas no atendimento aos discentes. Ressaltou ainda que essa carência resulta em sentimento de insegurança e resistência nos profissionais, dificultando a efetivação do processo inclusivo.

A aprendizagem dos estudantes com deficiência precisa também prever algumas adaptações que compreendem desde a oferta de condições de acesso aos espaços escolares e de interação, por meio de acessibilidade, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) trata-se de:

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

A possibilidade e condição de alcance, com segurança e autonomia, aos sistemas de ensino exige a eliminação de barreiras, que de acordo com a LBI podem ser urbanísticas, arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. O acesso com autonomia

de qualquer estudante aos sistemas de ensino exige a ausência de todo tipo de barreira que possa ser percebida pelo estudante para o acesso ao conhecimento por parte de todas as pessoas, em condições de igualdade.

A questão curricular é outro aspecto fundamental de reflexão para efetivação da proposta inclusiva. Dessa forma, pensar em acessibilidade curricular exige considerar os mais variados cenários em que o currículo possa se constituir em barreiras.

A cartilha do Projeto Escola Viva do MEC (2000) apresenta considerações e sugestões acerca de adaptações curriculares de pequeno e grande porte a serem implementadas nos sistemas educacionais para possibilitar o acolhimento de todos. O documento conceitua adaptações como:

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (BRASIL, 2000, p.8).

Zanato e Gimenez (2017) também destacaram a importância das adaptações curriculares no ensino regular para que seja garantido a todos um ensino de qualidade, com participação ativa de todos no processo de aprendizagem. Destacaram inclusive que a efetividade dessas adaptações ainda carece de uma maior análise e estudo, pois muitas vezes aparecem delegadas apenas ao professor no âmbito da gestão de suas turmas.

Pesquisas recentes abordaram a questão curricular a partir do conceito de Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC) como proposta de eliminação de barreiras. De acordo com Cabral (2021, p. 157) a DAC objetiva “convencionar cooperativamente a concretização de processo de planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação” aos estudantes identificados com algum tipo de barreira no acesso ao ensino. De acordo com o autor, a proposta é que tal planejamento ocorra de maneira cooperativa, policêntrica e multivetorial entre os atores. As pesquisas atuais que investigaram tal proposta

concentram-se no ensino superior, porém podem ser vislumbradas como proposta para todos os níveis de ensino, uma vez que ampliam as possibilidades de acessibilidade para além de apenas adaptações arquitetônicas e de comunicação. A DAC propõe pensar a acessibilidade a partir de três níveis: Acessibilidade Compensatória, Acessibilidade Integrada e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Na acessibilidade compensatória, quanto maiores e mais complexas as barreiras identificadas, mais complexos e elaborados os apoios externos e as estratégias necessárias. Na acessibilidade integrada, identificada a situação de fracasso escolar do estudante incluído, o planejamento pode prever práticas e estratégias individualizadas específicas. O desenho universal para a aprendizagem integra os dois tipos de acessibilidade citadas: a compensatória e a integrada, envolvendo a todos.

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) consiste na elaboração de estratégias de acessibilidade para o ensino de todos, nos aspectos físicos, serviços, currículo e produtos. Nessa proposta, ao invés de pensar em adaptações específicas a cada estudante em particular, o DUA propõe dar condições aos educadores pensarem e organizarem o ensino de forma que todos possam ter acesso. (ZERBATO E MENDES, 2018).

Não basta dar condições de acesso à escola sem transformar o seu fazer diário, é preciso viabilizar a formação continuada dos profissionais e planejar a acessibilidade, ampliando assim o atendimento prestado. Dessa forma, assim como a proposta educacional é inclusiva, também é necessário refletir e resgatar as iniciativas de educação profissional para a pessoa com deficiência em um viés inclusivo.

3.1 Ações Inclusivas na Educação do Estado de Rondônia

Uma vez que o presente estudo tem como *lócus* o Estado de Rondônia, apresenta-se nessa subseção as principais ações de inclusão ocorridas no Estado, como forma de situar o leitor quanto a regionalidade do tema.

O Estado de Rondônia está localizado na Região Norte do país, e de acordo com dados do IBGE (2020) tem uma população estimada em 1.815.278 habitantes. A

fundação data do ano de 1981, quando por projeto de Lei Complementar, o então Território de Rondônia foi elevado à um Estado da União. O Estado possui 52 municípios, e sua capital é o município de Porto Velho.

O número de pessoas com deficiência registrados no Censo IBGE (2010⁴) no Estado de Rondônia aponta para o quantitativo de 345.580 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas pelo Instituto.

A trajetória das ações de atendimento educacional à pessoa com deficiência no Estado acompanha o histórico nacional, sendo marcada por muitas lutas e desafios. No percurso, reconhecido por atuações e momentos de exclusão, as instituições assistencialistas de educação especial se destacam no Estado como importantes movimentos sociais organizados de atendimento às PcD, podendo ser destacado a Fundação Pestalozzi, fundada no Estado ainda no período de Território, no ano de 1978, de acordo com dados da Instituição em seu *website*⁵; e no ano de 1986 a APAE, conforme informações da própria instituição em sua página oficial na internet⁶. Paula (2007) destaca que nesse período as ações de atendimento educacional contavam com o apoio técnico da Secretaria de educação do Estado, por meio da Coordenadoria de Ensino Especial (CEE), que posteriormente passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial (DEE).

A partir da década de 90, os conceitos de integração trazidos pelo ECA, pela Política Nacional de Educação Especial e LDB, desencadearam no Estado também ações reorganização do apoio técnico da Secretaria de Educação Estadual, que de acordo com Paula (2007), a DEE iniciava projetos de educação especial em classes hospitalares, implementação de serviço de orientação e apoio familiar dentre outras.

No ano de 1998, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) instalou o Fórum de Educação Especial, como apoio da Secretaria Estadual de Educação do Estado e Secretaria de Educação Especial – MEC. Batista (2013) apontou que o fórum propunha interações entre diversas instituições com vistas ao fortalecimento da

⁴ Utiliza-se dados do Censo de 2010, pois, a publicação do Censo de 2020, não registra dados de tabelas no IBGE Cidades sobre pesquisas específicas, como é o caso do referido número apresentado.

⁵ <https://www.fenapestalozzi.org.br/ro/>

⁶ <https://www.apaejaru.org/quem-somos/>

modalidade de educação no estado, contudo, o mesmo acabou desarticulado e findado.

A Universidade Federal de Rondônia passou a desenvolver outras importantes ações de construção da proposta de uma educação inclusiva no Estado a partir do ano de 2000. A oferta do curso de especialização em Educação Especial pela Universidade e a promoção de eventos como o Seminário “A Educação Especial em Debate na UNIR (2000)” e o “II Fórum de Educação Especial (2001)” promoveram importantes debates sobre o tema no Estado (Batista, 2013).

Em 2009 a publicação da Resolução n.552/09-CEE/RO, fixou diretrizes e normas complementares para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Tal resolução pode ser apontada como mecanismos de adequação do ensino público no estado ao estabelecido na PNEEPEI de 2008.

Em 2017, o Estado publicou a Portaria 1528/GAB/SEDUC/RO, que criou o Núcleo de Educação Especial – NE, com o objetivo de coordenar, executar e acompanhar as atividades que assegurem o atendimento da pessoa com deficiência, altas habilidades e superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, os relatos acerca da trajetória da educação especial no Estado, sinalizaram para a construção da inclusão educacional, seguindo os mesmos passos do que fora observado no percurso nacional. Originada a partir de movimentos sociais, respondendo ao surgimento de mecanismos legais, e em um processo contínuo de enfrentamento de desafios.

5. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO

Dissertar sobre processos inclusivos em escolas de ensino profissionalizante requer reflexões sobre o fazer escolar, a exclusão, a estrutura escolar e seus desafios. Para tanto, conhecer a origem dessas escolas é relevante para compreender sua função social.

O sistema de educação escolar em uma sociedade é fruto de movimentos intrincados de construção e reconstrução que abrangem questões econômicas, sociais, culturais e políticas. A visão atual de escola não é a mesma presente ao longo dos anos. Manfredi (2016) aponta que, se hoje as instituições escolares assumiram o papel de preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, essa constituição não estava voltada a esse fim, e a formação para o trabalho era efetivada em outros contextos.

Institucionalmente a escola foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder, e da direção social. [...] quanto à formação para o trabalho, durante alguns séculos ela se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária (MANFREDI, 2016, p.36).

A dualidade inclusão – exclusão, portanto, é território de muitos debates na educação brasileira. Conforme apontado pelo autor, o caráter excludente de camadas sociais perpassa a história e representa análise importante para compreensão da temática.

4.1 Breve Histórico da Educação Profissional

As primeiras ideias de formação profissionalizante surgiram no contexto de iniciativas de proteção social no século XVII, com o objetivo de oferecer ocupação aos filhos de pobres, combinando com a disciplina de trabalho severa e a doutrinação religiosa. No Brasil, as primeiras iniciativas de educação profissional também registram ideais alicerçados em um caráter assistencialista, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 1999:

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história. A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas (BRASIL, 1999)

Um importante marco na questão do Ensino Profissional Público, organizado no país, foi a publicação do Decreto 7566/1909 pelo então Presidente Nilo Peçanha. Tal medida caracterizou-se como uma resposta aos desafios econômicos e sociais que o país enfrentava. Nesta medida, se observa que a educação profissional assume uma preocupação também na preparação para o trabalho, pois com receio da falta de operários para o crescente processo de industrialização do país, o Estado assumiu a educação profissional e criou escolas de artes e ofícios, iniciando o processo de instalação de escolas técnicas no Brasil, quando foram criadas dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices" em diferentes unidades federativas. Tais escolas possuíam prédios, currículos e metodologias próprios que denotam o início da organização do sistema escolar profissional. Todavia o caráter assistencialista e de controle social pode ser observado no texto do decreto:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (BRASIL, 1909)⁷.

A publicação do Decreto deu então origem à Rede Federal de Ensino Profissional, que posteriormente foi denominada de escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Em cada unidade federativa pode se observar uma trajetória diferenciada, uma vez que nem todos os Estados tinham as instalações adequadas para desenvolver o que se pretendia com os cursos implantados.

Manfredi (2016) aponta que no período de redemocratização, o país vivenciou tentativas de reestruturação do Sistema Educacional que implementassem algumas

⁷ O texto original do decreto foi adequado às normas ortográficas atuais nesta transcrição.

mudanças importantes, como a equiparação do ensino secundário aos cursos profissionalizantes, permitindo o trânsito entre estes níveis, todavia, mantinha ainda a concepção já cristalizada de práticas escolares dualistas: uma escola para as elites e a educação profissional voltada para o domínio do ofício.

As propostas de reestruturação da Educação seguiram com mudanças na articulação entre os níveis de ensino tanto na LDB de 1961, quanto na de 1971 e proporcionaram uma base para a LDB de 1996 propor uma reforma do Ensino Profissionalizante. Contudo, em tal reforma, mesmo que a escola e a educação profissional paulatinamente tenham adaptado e modificado seus objetos e formas de trabalho, ainda não foram capazes de eliminar a lógica dualista que estabelecia a preparação para o mercado de um lado, e de outro a formação para a produção e a manutenção do capital. A redação inicial da LDB de 1996, apesar de contemplar a educação profissional e reconhecer os diversos processos formativos possíveis, apresenta uma omissão ao considerá-la como uma modalidade, estando fora do capítulo da Educação Básica e ausente do capítulo da Educação Superior, deixando-a assim alheia à estrutura da educação (MOURA, 2007). O referido documento não deixou informações claras sobre como a articulação dos níveis de ensino e a educação profissional se processariam para efetivar a educação, o mundo do trabalho e a prática social. Nesse sentido, abriu caminho para as iniciativas privadas ao propor a preparação para o trabalho e habilitação profissional na forma de “cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996 – Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008).

Para regulamentar os artigos que tratavam da Educação Profissional na LDB de 1996, foi publicado o Decreto 2208/97 que apresenta a formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio como únicas alternativas de articulação com a educação profissional. Também se destaca a abertura para iniciativas privadas atuarem nesse setor, conferindo inclusive a participação dos empresários no planejamento e organização dos cursos:

Parágrafo único: Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, **empresários** e trabalhadores (BRASIL, 1997 - Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, grifo nosso).

Cêa (2006, p.3) pondera que o Decreto acabou ganhando força “para legalizar e legitimar” o movimento privatista da formação e qualificação para o trabalho. As ações e direcionamentos pós decreto, além de fortalecerem e financiarem os espaços privados também isentavam o Estado dos custos com essa modalidade de ensino, conforme afirma Manfredi (2016, p. 247): “Poucos cursos técnicos de nível médio mantiveram a gestão direta das administrações públicas estaduais e federais. Grande parte foi assumida pela sociedade civil por meio da adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)”.

Em 2004, a publicação do Decreto 5154 veio substituir e revogar o Decreto 2208/97, neste observa-se que além das formas concomitante e sequencial, acrescenta-se a oferta de ensino médio integrado à formação profissional. Santos (2017) aponta que o retorno da opção ensino médio integrado ao técnico resgata a opção dos estudantes em saírem da etapa básica de ensino já com uma qualificação profissional. O fato é que ambos os decretos que se seguiram à LDB apontam significativamente o fazer da educação profissional, cada um deles demarca trajetórias de muitas lutas políticas, interesses privados e da sociedade civil organizada.

Nesse cenário de lutas, avanços e retrocessos, na tentativa de estruturação do sistema educacional, a educação profissional apresentava-se, ora buscando aproximações com o trabalho em um princípio educativo, ora representando apenas interesses unilaterais. O fato é que em ambas se sobressaem iniciativas voltadas à simples formação para a inserção no trabalho, respondendo primeiramente às necessidades do sistema econômico, como afirma Frigotto (2009):

As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. [...] De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Ocorre que o sistema educacional acaba por acatar tais necessidades do sistema econômico, e o ensino profissionalizante historicamente se apresenta voltado à produção do capital humano, voltado à qualificação e competição para o trabalho, reproduzindo a necessidade de produção qualificada.

Ainda na busca de organização de um sistema educacional que possibilitasse a formação para o trabalho aliada a formação humana na Educação Brasileira, destaca-se a promulgação da Lei 11.892/2008, a qual criou os Institutos Federais em vários Estados Brasileiros. Os Institutos Federais (IFs) se apresentam com uma proposta de oferta de ensino médio integrado ao ensino profissional, deslocando o foco para o princípio educativo, possibilitando a continuidade dos estudos posteriores.

A então denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa a ter um papel importante no desenvolvimento educacional e social do país. Com uma natureza diferenciada das demais instituições, por agregar Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em mais de um nível (Médio e Superior), abrange a preparação para o exercício profissional tanto em nível médio técnico, superior tecnológico, formação inicial e continuada e cursos de pós-graduação.

Pode-se apontar uma mudança significativa no pensar da educação profissional a partir da criação da Rede Federal, que ao se organizar em uma estrutura verticalizada, permite ao estudante experiências e compartilhamentos que compreendem desde o ensino técnico até os cursos de pós-graduação. Os espaços de aprendizagem são compartilhados entre os níveis, assim como os docentes que atuam nos níveis básico e superior. Tal estrutura denota um fazer da educação profissional diferente do que a história demonstra. Pacheco (2011, p.14) destaca que o objetivo dos institutos “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho [...] superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.”

Segundo Penha (2018), a expansão e interiorização da Rede Federal, apresenta potencialidade significativa para o processo de democratização do ensino, da mesma maneira para o desenvolvimento regional e local em todos os estados brasileiros. Galasso e Santos (2021) apontam o processo de interiorização e expansão da Rede Federal, como importante possibilidade de acesso a vários estudantes oriundos das diversas camadas sociais.

Para acolher as várias camadas sociais, os IFs se estruturam para democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão com qualidade, objetivos estes destacados no Decreto 7234/2010, que estabelece o Programa

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O decreto prevê ainda que as ações do programa devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos das instituições federais, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de retenção e evasão, e contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação.

A publicação do Decreto, dois anos após a criação da Rede, não foi capaz de atender todas as especificidades do trabalho dos Institutos, deixando algumas lacunas no texto da lei. Todavia a efetivação do programa nos Institutos pode ser considerada como importante caminho na construção da proposta inclusiva na Rede. De acordo com o Programa, a assistência estudantil deve ser desenvolvida nas seguintes áreas:

I – Moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Sendo assim, a implantação dos Institutos Federais se apresenta como uma importante política pública de enfrentamento às desigualdades no país. Pacheco (2011) descreve os institutos como uma educação a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática, pois ao conceder autonomia administrativa, pedagógica e financeira aos mesmos, define protagonismo aos que fazem educação em cada instituição.

Decorrido todo o processo de implantação da Rede e seu papel social, bem como a história da educação profissional no país, urge destacar que, em 2017, a publicação da Lei 13.145/2017 que criou a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, retoma fortemente o aspecto dualístico do ensino médio nos documentos nacionais. Sob alegação de urgência em corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio e baixos índices em avaliações externas como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a publicação da medida, pensada e proposta do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária da proposta (Silva, 2018) e evidencia ataques à formação integral que se encontram nas propostas e projetos curriculares da Rede Federal.

A Lei 13.415/2017 deflagra uma reforma do ensino médio, modificando alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que demandam a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as principais mudanças destacadas pelo documento, apontam-se a composição do ensino médio a partir de itinerários formativos, ofertados através de diferentes arranjos curriculares, a presença de apenas duas disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos (Língua Portuguesa e Matemática) e a possibilidade de docência por reconhecimento de notório saber.

Em detalhada análise sobre o lugar da educação profissional na reforma do ensino médio, Santos *et al* (2020) destacam que a BNCC representa um risco de ataque à formação integral, trazendo fortemente em seu bojo o caráter dual voltado para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, estratificando as perspectivas de uma formação voltada à integralidade do ser.

Heeren e Silva (2019), em investigação sobre os aspectos conflitantes da reforma no ensino profissional e a autonomia dos institutos, apontam para indicações jurídico-normativas que possibilitam aos institutos a manutenção de sua política curricular, em detrimento às propostas da BNCC. Nesse sentido, reforça a preocupação constante da proposta em contribuir para uma realidade mais intensa e precoce de profissionalização dos estudantes, o que sugere cautela e atenção da comunidade científica.

Diante do cenário apresentado, é possível observar que a educação profissional ao longo da história é palco de muitos avanços, mas também de muitos desafios a serem transpostos. Garantir a todos a efetivação de direito de acesso se apresenta como um dos desafios e, nesse sentido, inclui-se o acesso de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Cabe, portanto, apresentar de que forma a garantia do acesso e consequente efetivação do ensino foi sendo desenhada no ensino profissional.

4.2 A inclusão no ensino Profissional

Historicamente se localizam iniciativas de profissionalização da pessoa com deficiência a partir do início do século XX, em decorrência do elevado número de

peessoas que voltavam dos campos de guerra com alguma deficiência gerada pelas batalhas enfrentadas. Surge então uma organização social para atender a esse público que buscava uma reabilitação para atividades laborais (SANTOS, NETO E REZENDE, 2012).

Conforme abordado na seção anterior, se até então as ações educacionais para a pessoa com deficiência eram de segregação, em escolas especiais, o novo cenário de reabilitação profissional pós-guerra apresentou um caráter de integração. As propostas tinham por objetivo integrar e normalizar as pessoas com possibilidades, de acordo com critérios da própria escola, de frequentarem as aulas e atividades pré-profissionalizantes.

Nessa proposta de “integração”, passar a frequentar a escola regular dependia exclusivamente das habilidades demonstradas pelo educando. Sassaki (1997) destacou que a integração poderia ocorrer de variadas formas, dentre elas, pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguissem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade. Poderia ocorrer ainda, na inserção de pessoas com deficiência que necessitassem de alguma adaptação específica a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer e conviver, ou ainda na inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais.

Como signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil passou a postular princípios de inclusão em suas políticas, ainda que ancoradas em ideias de integração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ao abordar o atendimento educacional especializado, apresenta o termo **preferencialmente** na rede regular de ensino. Quando trata da Educação Especial, em capítulo posterior, ao apontar caminhos para o ensino profissionalizante da pessoa com deficiência, postula sobre integração:

[...] educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva **integração** na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 25, grifo nosso).

Assim, a perspectiva inclusiva de profissionalização não se destacou de maneira nítida para os sistemas de ensino regulares. As principais iniciativas de profissionalização da pessoa com deficiência aconteceram de maneira tímida, e principalmente em escolas especiais e centros de reabilitação, como APAEs, Sociedade Pestalozzi, dentre outros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) também não trouxe muitos avanços no que tange ao Ensino Profissionalizante da pessoa com deficiência, apontando timidamente uma interlocução entre a inclusão e o Ensino Profissionalizante:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008).

O percurso histórico que remonta a inclusão educacional, sob o olhar da educação profissional da pessoa com deficiência, evidencia que poucas foram as iniciativas de aprofundamento no tema. Observou-se escassas ações efetivas que possibilitam à pessoa com deficiência um ensino profissionalizante capaz de atender às suas aspirações de profissionalização. Ao acessar o ensino profissionalizante, o sujeito deve não apenas aprender um ofício, mas, sobretudo, ter acesso à sua formação global, uma vez que, a partir das relações de trabalho, ele se compreende e desenvolve. Figueiredo *et al* (2012, p.107) apontaram que “o ato de trabalhar, além de fonte de renda, é oportunidade central de crescimento e desenvolvimento psíquico, social, de habilidades e de capacidades”.

Em 2012, a publicação da Lei 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio pode ser destacada como um importante marco nesse cenário de inclusão da pessoa com deficiência (PcD) no ensino profissionalizante. Os critérios de reservas de vagas para ingresso nos institutos e universidades federais para pessoas com deficiência passaram então a ser definidos por essa lei:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas

e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

Antes dessa publicação o ingresso nos institutos federais era realizado por processos seletivos próprios. Alguns IFs realizavam provas, outros realizavam análise de desempenho acadêmico do Ensino Fundamental. Entendendo que tal formato excluía ou limitava muito o ingresso da pessoa com deficiência, fruto de um sistema de ensino ainda precário no que tange à inclusão, a reserva de vagas proposta pela lei pode ser considerada um avanço.

4.3 O Ensino Médio Integrado na Rede Federal e os movimentos inclusivos

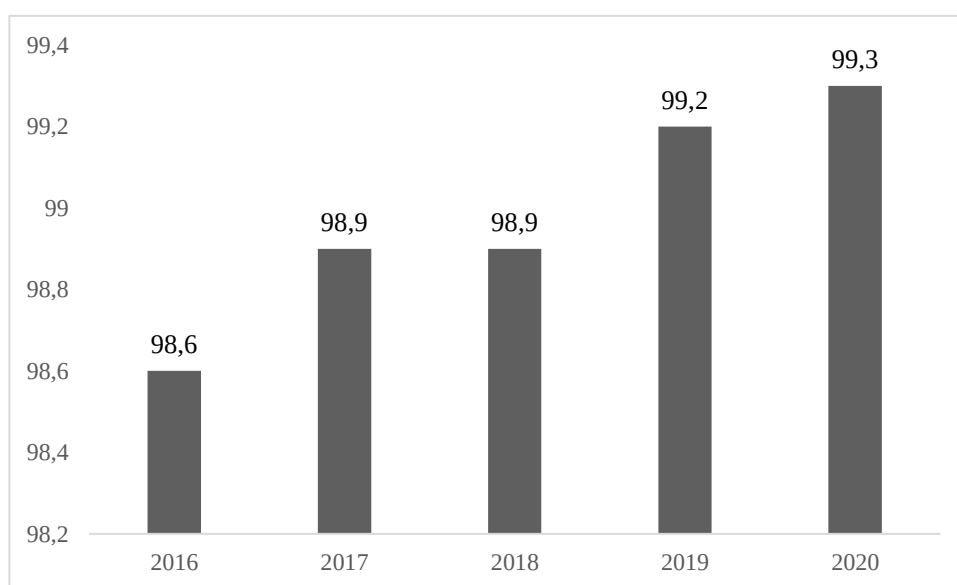
Em 2008, uma alteração na LDB aprovada pela Lei n.11741/2008 organizou a educação profissional técnica de nível médio em duas possibilidades: articulada com o ensino médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. No que tange à possibilidade articulada estabeleceu-se ainda que esta poderia ocorrer de duas formas: integrada ou concomitante, conforme expresso no texto da Lei:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2008).

Sendo objeto do presente estudo o ensino médio integrado, concentra-se a análise nessa possibilidade de oferta de etapa final da educação básica. Na Rede Federal de Educação, a oferta de ensino médio integrado, de acordo com sua lei de criação (11982/2008), deve representar 50% do total de suas vagas. Em vista disso, os Institutos acabaram por concentrar e dedicar esforços significativos na oferta dessa modalidade de ensino médio, aumentando significativamente o número de matrículas no médio integrado na educação profissional em todo o território nacional, conforme aponta o Relatório Técnico do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), que registrou um crescimento de 25,9% nos últimos cinco anos.

Registra-se ainda, nos resultados do Censo Escolar de 2020, um aumento gradual em todas as etapas de ensino, nos últimos anos, no percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns, com destaque para o ensino médio, que representa a maior proporção de alunos incluídos conforme demonstrado na Figura 1 abaixo.

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, ensino médio - Brasil - 2016 a 2020.



Fonte: Dados do Relatório Técnico Censo Escolar (INEP, 2020)

O relatório também revela dados sobre a inclusão em classes comuns e em classes especiais divididos por dependência administrativa. A esfera federal apresentou um quantitativo de 5.857 alunos incluídos em classes comuns e 577 em classes especiais, o que permite concluir que a inclusão tem sido possível e crescente, cabendo refletir sobre as condições de êxito, além de continuar investindo na crescente oferta.

O êxito da inclusão no ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, assim como nas demais etapas de ensino, depende, além da garantia de matrícula, de condições para acesso ao conhecimento. O Programa TEC NEP marca o início da trajetória da inclusão na Rede Federal. O Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia

e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, lançado no ano de 2000 pelo Ministério da Educação, por meio da SETEC-SEESP, discutia o tema da inclusão, especialmente voltado às pessoas com algum tipo de necessidade educacional específica. Esse programa teve por finalidade a inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais e comunidade local. Desde o seu lançamento, as ações do Programa buscam principalmente uma proposta de educação inclusiva, acessível e com reconhecimento das diferenças e diversidades.

De acordo com Nascimento *et al.* (2011), para preparar a Rede Federal de Educação na oferta de um ensino inclusivo, o Programa se organizou inicialmente com a construção de uma proposta para Educação Profissional de Pessoas com Necessidades Especiais, trabalhando com a sensibilização de toda a equipe gestora nos IFs em eventos e reuniões regionais. Em um segundo momento, o Programa foi lançado com a assinatura de termos de compromisso para efetivação do mesmo, lançamento de cartilha orientadora e a criação de NAPNEs nos IFs. Para tal implantação realizou seminários regionais de implementação do TECNEP (Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) prestando assistência aos núcleos que começavam a se instituir pelo país, sendo seguido de momentos de formação de recursos humanos e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional (SETEC) o Programa instalou 146 NAPNEs em todo o país, buscando ainda consolidar alguns Centros de Referência em Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais dentro da Rede Federal. A instalação dos núcleos trouxe importante avanço para a proposta de inclusão nos Institutos pelo país, todavia pouco articulada com o desenvolvimento de uma política inclusiva, carregando ainda, em seus documentos, uma estrutura pouco clara quanto aos objetivos, estrutura, financiamento, acompanhamento e avaliação (CUNHA e SILVA, 2016).

Sendo o núcleo responsável pela implementação de ações em prol da inclusão nos IFs, seu papel junto às pessoas com deficiência e sua escolarização é

fundamental. Entretanto, ainda enfrenta um processo de estruturação e fortalecimento, visto que em pesquisa realizada em normativas para inclusão escolar nos Institutos, Rodrigues Santos (2020) observou poucas regulamentações gerais para Educação Especial e diferenças no entendimento sobre o papel e funcionamento dos NAPNEs.

Quanto à composição dos núcleos, a recomendação da SETEC quando da implantação, por meio do programa TEC NEP, era um coordenador e uma equipe multiprofissional. Todavia, o que se observa na rede, são diferentes compreensões e estruturas que se organizam na composição do núcleo. Rodrigues Santos (2020) em análise das Resoluções de 36 Institutos no país, apresenta diferentes composições dos NAPNEs. A partir da frequência que apareciam nas resoluções analisadas, a autora aponta como resultados os seguintes profissionais: docentes (26), pedagogos (24), técnicos administrativos (24), psicólogos (22), discentes (21), assistentes sociais (21), familiares de estudantes (17), intérpretes de Libras (13), docentes habilitados em AEE (8) e em menor frequência psicopedagogos (6), docentes habilitados em Libras (3), transcritores de Braille (3), revisores de Braille (3), guia-intérprete (1) e instrutor de Libras (1).

Com base nos dados acima apresentados, é possível entender que a presença de profissionais com formação específica em inclusão ainda é baixa, como é o caso do docente em AEE, docente Libras, revisor e transcritor Braille, dentre outros. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) apresentam que, mesmo que os NAPNEs nos IFs venham desempenhando um papel fundamental na inclusão dentro dos Institutos, muitas vezes não possuem profissionais com formação específica para oportunizar discussões dentro dos *Campi*.

A Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê que todo sistema de ensino deve constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001). A resolução apresenta ainda que o atendimento dos estudantes identificados com necessidades educacionais específicas deverá ser realizado em classes comuns e que as escolas devem prever e prover a organização de suas

classes comuns com professores das classes comuns e professores de educação especial.

Ao mesmo tempo, conforme é asseverado na PNEEPEI (2008), a presença do educador especial nos sistemas de ensino assegura a realização do atendimento educacional especializado (AEE) que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Esse atendimento tem caráter complementar e/ou suplementar na formação dos alunos (BRASIL, 2008).

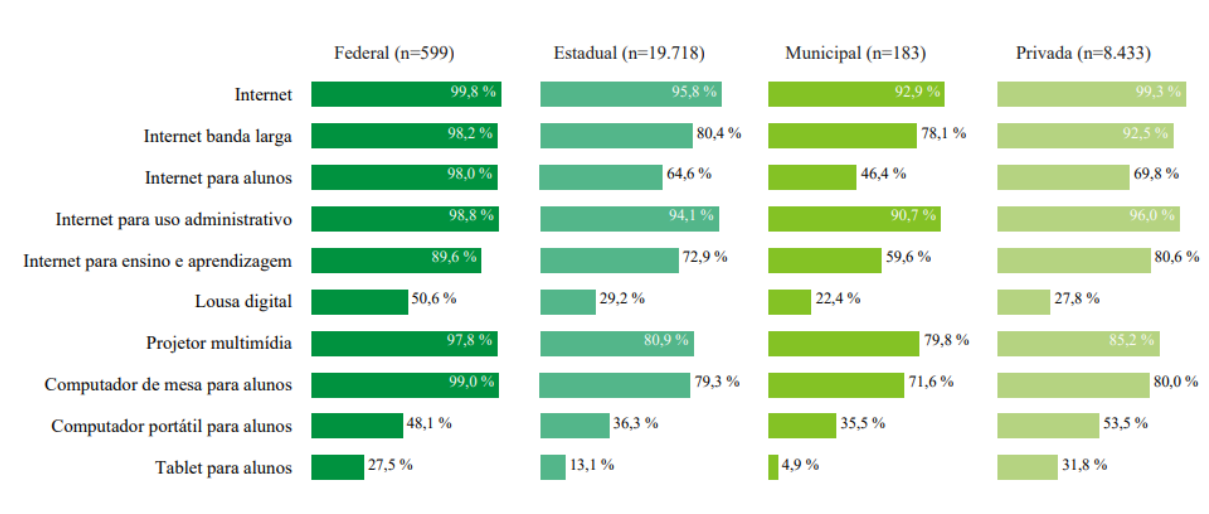
Para Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) é possível o entendimento de que o NAPNE pudesse responder a proposta das Diretrizes como “setor responsável pela educação especial”, subsidiando a proposta de atuação dos núcleos quando da sua idealização na Rede Federal. Ocorre que na estrutura dos NAPNEs nos IFs, nem todos preveem a presença do professor de educação especial e outros profissionais importantes para efetivação da inclusão, o que implica no questionamento do posicionamento das autoras sobre a viabilidade do desenvolvimento das ações de educação especial sem a presença de tais profissionais.

Além da oferta do Atendimento Educacional Especializado, outras questões influenciam nas condições de êxito do estudante com deficiência no ensino profissional, como a disponibilização de recursos pedagógicos adaptados e infraestrutura física acessível, dentre outros. Se por um lado, os IFs ainda não possuem uma estrutura organizada para oferta do Atendimento Educacional Especializado, a infraestrutura física, bem diferente da maioria das escolas públicas no país, poderia oferecer melhores condições de suporte à inclusão? A autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar concedida pela lei de criação da rede federal, e os importantes investimentos direcionados à rede, seriam oportunidades para a construção de um espaço educativo favorável a implantação da educação inclusiva?

Dados do Censo Escolar de 2020 apontam para percentual maior de disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas com dependência administrativa federal. Apesar de o número de escolas de ensino médio de dependência administrativa federal serem significativamente menores (599), se comparados à

Rede Estadual (19.178) ou à Rede Privada (8.433), a disponibilidade de recursos percentualmente supera as demais redes em quase todos os itens apontados, sendo menor que a rede privada apenas nos itens “Computador Portátil para alunos” e “Tablet para alunos”

Figura 1 - Disponibilidade de Recursos Tecnológicos nas Escolas de Ensino Médio no Brasil



Fonte: Relatório Técnico Censo Escolar INEP 2020

Toda essa disponibilidade de recursos, somada à estrutura didático pedagógica de laboratórios, docentes com titulação de mestrado, doutorado e contratação em regime de dedicação exclusiva, equipe multidisciplinar para atendimento aos estudantes, e recursos para efetivação de uma política de assistência estudantil, revela um cenário de investimentos importantes desde a implantação da rede.

Nesses movimentos inclusivos destacados, o ensino médio integrado ao profissionalizante, a estruturação da proposta do NAPNE e a disponibilidade de recursos da rede poderiam direcionar para uma compreensão de uma formação profissional da pessoa com deficiência a partir de oportunidades promissoras nos Institutos pertencentes à Rede Federal de Educação. Contudo, pesquisas acenam para cenários de muitos desafios na oferta de educação profissional às pessoas com deficiência. Oliveira (2018) aponta, nos resultados de seu estudo, que a formação

profissional da pessoa com deficiência ainda se caracteriza com tratamento impreciso, periférico, difuso, com insuficiente base conceitual, metodológica, documental e sem previsão financeira. Teófilo (2019) observou em sua pesquisa em um Instituto pertencente à Rede que a inclusão no ensino profissional ainda se configura como um processo exaustivo, mas com grande potencial de transformação na vida dos estudantes atendidos, sobretudo quando é capaz de prover autonomia e formação profissional.

Dessa forma, entende-se que o êxito da proposta de inclusão no ensino profissional necessita percorrer longo caminho, após a efetivação da matrícula, das condições de acesso ao conhecimento, da acessibilidade curricular, da disponibilidade de recursos tecnológicos, financeiros e de pessoal para que possa, de fato, dar condições de acesso ao trabalho como meio de inclusão a todos.

Azevedo, Fernandes e Rossi (2021), em pesquisa realizada com PcD egressas de cursos profissionalizantes, apontaram que a formação recebida é peça chave para o seu processo de desenvolvimento. Assim, compreende-se que para o indivíduo com deficiência, a importância da educação profissional se processa na medida em que ele se reconhece como um sujeito social, e que por meio do trabalho, tem a possibilidade de se constituir social e civilmente (ASSIS, 2012).

6. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO COMO CAMINHO PARA INCLUSÃO

A educação em todos os níveis de ensino desenvolve importante papel na construção de uma sociedade mais inclusiva. A profissionalização da pessoa com deficiência, a partir das iniciativas das instituições de ensino profissional como descrito na seção anterior, proporciona condições de acesso ao mundo do trabalho a todas as pessoas. Destacou-se que é na escola que as barreiras atitudinais podem começar o caminho de transpor ideias e pensamentos segregacionistas ou de exclusão. O preconceito e a discriminação precisam ser vencidos a partir de conceitos como respeito às diferenças, potencialidades e limitações, bem-estar coletivo, processos que não se separam do fazer diário da escola.

Mas a escola não se apresenta apenas no cenário das barreiras atitudinais, configurando-se como local de formação básica e profissional. Na escola, e principalmente no ensino profissional, todo estudante, indivíduo, quer seja com deficiência ou não, inicia seus primeiros passos em direção à sua profissionalização. Importa pensar em que sentido está sendo apresentado o trabalho nessas iniciativas de profissionalização. Neres e Correa (2008), destacaram que as primeiras iniciativas de inserção no trabalho de pessoas com deficiência apresentavam-se sob a justificativa de tornarem todos como capazes de produzir. Figueiredo *et al* (2012) também confirmaram a configuração meramente utilitarista em várias propostas de educação profissionalizante para colocação no trabalho:

Assim, com o objetivo de tornar as pessoas com deficiência úteis à sociedade, ou seja, fazê-las produtivas, surgiram iniciativas da educação especial em fornecer tratamentos e adaptações necessárias para a inclusão social; e o mercado de trabalho se constitui um importante investimento (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 108).

Contudo, cabe refletir o sentido da profissionalização para a PcD e do trabalho para além de tais propostas, entendendo este último a partir de um princípio formador, de garantia de direitos, de humanização.

Refletir sobre o trabalho implica em conceituar o sentido dado a esse. Neste texto, para tanto, concorda-se com os conceitos de Leontiev (1978) que descreve o trabalho como atividade humana fundamental, necessária para que cada indivíduo a

partir da sua condição biológica possa adquirir o que foi alcançado pela sociedade humana em seu percurso histórico. Ao distanciar de um sentido meramente de provimento de recursos financeiros e de subsistência, vislumbra-se a importância do trabalho para a pessoa com deficiência de forma mais ampla.

Proporcionar acesso às pessoas com deficiência ao trabalho torna-se um critério do processo de inclusão social, uma vez que oferece muito além das condições para a satisfação das necessidades básicas, mas também de promoção e valorização de si mesmos e o desenvolvimento de suas potencialidades (ARAUJO e SCHMIDT, 2006).

Outros autores apresentam o trabalho como possibilidade de cidadania e desenvolvimento. Schneider e Fernandes (2014) destacaram o trabalho como uma forma da pessoa com deficiência exercer seus direitos e de desenvolver sua autonomia e a possibilidade de que estas provem sua importância dentro da sociedade. Santos, Neto e Rezende (2012) apontam também para a importância do trabalho para o sentimento de pertencimento e de eficácia por meio de sua produção, o que contribui para a construção de uma identidade social e de reconhecimento de sua capacidade. Por meio do trabalho a pessoa com deficiência se sente parte da sociedade como um sujeito produtivo.

Na inserção profissional, o sujeito também pode exercer sua cidadania, uma vez que ela o possibilita intervir nos espaços em que convive, bem como transformá-los (LANCILLOTTI, 2003). A relação entre cidadania e mundo do trabalho também se configura no desenvolvimento pessoal e social resultantes do processo de inserção laboral, que visem ainda condições de desenvolvimento da autonomia e protagonismo.

Dessa forma, o trabalho é apresentado nesta tese como um conceito de atividade humana, de promoção de valorização individual, cidadania, reconhecimento de identidade e de provimento de condições materiais de vida. A atividade produtiva apresenta relação com todos os aspectos que a envolvem, produz a inteligência, modifica o corpo, as relações sociais e constitui o indivíduo psiquicamente. Nesse sentido, o trabalho é entendido como um *continuum* que se estende para além dele mesmo e influencia todas as esferas da vida humana (LANCMAN, 2004).

Em pesquisa realizada com duas pessoas com deficiência, que se encontravam inseridos no trabalho, Alves e Silva (2020) destacaram que os participantes discorreram sobre o sentido do trabalho em suas vidas, em vários aspectos. Relataram sobre a importância para a vida financeira, sobre como se sentiam mais autônomos, críticos e com seus desejos e capacidades respeitados. Mesmo descrevendo obstáculos em seus trabalhos, afirmaram capacidade de enfrentá-los.

Todavia, a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho em nosso país ainda é marcada por muitas lutas, incertezas e ambiguidades, mas também por avanços e vitórias. O país começa a abordar a inserção laboral e conceitos de deficiência a partir da Lei 7853/89, que estabelece tratamento prioritário e adequado para assegurar às pessoas portadoras⁸ de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, adotando medidas necessárias para tal fim em variadas áreas. Na área da formação profissional e do trabalho, estabeleceu medidas de apoio governamental quanto à formação profissional, empenho do Poder Público ao surgimento e manutenção de empregos às pessoas com deficiência, e ainda a adoção de legislação específica para reserva de vagas no mercado de trabalho em favor de pessoas com deficiência. (BRASIL, 1989).

Em 1991, a publicação da Lei 8213, que dispõe sobre os Planos de Previdência Social, aparece como um marco normativo importante. Tal lei estabelece, no Capítulo II, Seção VI, Subseção II, a obrigatoriedade de as empresas preencherem seus cargos com um percentual mínimo de pessoas com deficiência a partir do número total de funcionários que empregue.

Após três décadas de legislação que obriga a contratação da pessoa com deficiência, dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio do Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil, no ano de 2019, quanto ao cumprimento da Cota para Pessoa com Deficiência e Reabilitados, previsto pela referida Lei, ainda apontam que apenas 53,02% das vagas reservadas são preenchidas. O painel concentra informações sociais reunidas a partir da RAIS (Relação Anual de Informações) entregue anualmente pelas empresas e a partir das

⁸ Termo utilizado na Lei n.7853/1989

inspeções trabalhistas realizadas pelo MTE. Em números absolutos apresentados no painel, em 2019, o país possuía 701.424 vagas reservadas ao cumprimento da Lei, e dessas apenas 371.913 estavam preenchidas. Destaca-se, nesses dados, que a administração pública é o setor com menor cumprimento da cota, apenas 12,171% (2.440), enquanto os empregadores privados apontam para 54,23% (351.314) das vagas reservadas às cotas preenchidas.

Ribeiro e Carneiro (2009) apontam a relação direta entre a eficácia da lei e a fiscalização realizada nas diferentes instituições:

A argumentação construída procura mostrar que a reduzida eficácia da lei guarda estreita relação com a fragilidade institucional que caracteriza a dinâmica política e social do país. Em outras palavras, a prevalência de uma institucionalidade precária favorece a adoção de condutas permissivas ou recalcitrantes por parte dos diversos atores sociais, em especial organizações revestidas de maior capacidade de mobilizar recursos – econômicos, políticos, simbólicos (RIBEIRO e CARNEIRO, 2009, p. 547).

O painel também apresenta dados das fiscalizações realizadas no país. O número de fiscalizações realizadas foi de 11.401, sendo que nessas foram aplicados 4.668 autos de infração e 696 termos de compromisso. Destaca ainda, que a partir da ação fiscal 46.900 pessoas com deficiência foram incluídas no trabalho.

A partir da Classificação Nacional de Atividades Econômicas, os ramos com maiores contratações são: a indústria de transformação (64,73%), seguida da educação (63,40%), e do ramo da indústria extrativista (62,91%). Quando analisados a partir de números absolutos, a indústria de transformação mantém o maior número de contratações (167.447) e em seguida o ramo de atividades administrativas e serviços complementares (122.911).

Em uma análise específica do Estado de Rondônia, local em que se situa a presente pesquisa, o quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiência é de 1.735, estando ocupadas 1.142, ou seja, 65,82%. Assim como ocorre no âmbito nacional, em Rondônia, a Administração Pública também concentra o menor percentual de ocupação das vagas destinadas ao cumprimento da Lei 8213/91, apenas 29,05%. Os empregadores privados, de acordo com o Painel, possuem o percentual de 68,95% das vagas destinadas às PcD preenchidas. No Estado de Rondônia, as Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista concentram o

maior percentual de ocupação de vagas reservadas e preenchidas por pessoas com deficiência, 88%.

O ramo de atividades com maior percentual de vagas preenchidas em Rondônia é o de Informação e Comunicação (100%), seguido pelo ramo de Educação (84%) e Saúde Humana e Serviços Sociais (84%). Em números absolutos, o ramo do Comércio, Reparação de Veículos Automotores e Motocicletas apresenta a maior quantidade de vagas preenchidas (621). Quanto às fiscalizações realizadas no Estado, o Painel do MTE indica 80 fiscalizações realizadas, num total de 36 autos de infração aplicados e 244 pessoas com deficiência incluídas sob ação fiscal (BRASIL, 2019).

Destacou-se tais legislações e os caminhos de efetivação no país para demonstrar o cenário da questão Deficiência e Trabalho, porém não é possível afirmar que as legislações, de forma isolada, são as únicas responsáveis pela conquista do trabalho como importante atividade humana. É importante assinalar que as leis se caracterizam como ações afirmativas, porém como medidas de caráter compensatório, e que ao longo dos anos carecem de atualizações e mudanças em todo o processo educacional e na sociedade como um todo.

Desse modo, as leis não são apresentadas como medidas negativas, mas reconhece-se a importância de se evoluir em aspectos como acesso à educação e saúde, por exemplo, para que o crescimento e avanço do tema não exija a inserção impositiva por leis. O que se constata é que, nesse cenário, as leis são paliativas, compensatórias, marcam e estigmatizam ainda mais um público já tão marginalizado em tantos setores da vida social, conforme demonstrado por TOLDRA (2009, p.113):

A legislação é considerada como provisória e sua manutenção está relacionada às reais possibilidades de inclusão. Assim, a manutenção das leis deve estar atrelada às mudanças de valores, atitudes e conceitos da sociedade, para que ocorra sua efetivação. Ademais, o trabalho é um lugar privilegiado para difundir a cultura inclusiva, já que ocupa um lugar de destaque na vida dos indivíduos.

Sobre tal situação, Sassaki (2003) salienta que a inclusão social é um processo bilateral, onde grupos sociais excluídos de quaisquer situações e a sociedade como um todo buscam alternativas para equacionar problemas decorrentes da falta de oportunidades e condições equitativas.

Se o trabalho ocupa papel fundamental na vida do sujeito, o baixo número de pessoas com deficiência incluídas no trabalho, a partir dos números do MTE, permite questionar quais fatores impedem ou dificultam a contratação dessas pessoas pelas empresas e a não colocação de PcD nos mais variados espaços laborais.

Os variados mecanismos legislativos disponíveis são um avanço, mas precisam ser seguidos também de outras iniciativas que busquem superar outros obstáculos para que uma pessoa com deficiência ingresse no mercado de trabalho. Um importante impedimento que a PcD encontra para sua inclusão profissional são as barreiras atitudinais que frequentemente enfrentam, como preconceito, marcas da deficiência que se apresentam antes mesmo do processo de seleção, descrédito por parte dos empregadores quanto à sua capacidade laboral. Assim, as barreiras atitudinais podem ser destacadas como um importante entrave à inclusão, pois criam estigmas e estereótipos que impedem, muitas vezes, o acesso da pessoa ao mercado de trabalho (NEVES-SILVA, PRAIS e SILVEIRA, 2015).

A educação e qualificação também podem ser apontadas como barreiras que muitas vezes impedem o acesso ao mercado de trabalho. Apesar de a educação inclusiva apresentar significativos avanços nos últimos anos ainda está longe de atender a todas as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, ocasionando ainda elevados números de evasão. (SILVA e DORE, 2016); GALASSO e SANTOS (2021).

Na educação profissional, os números de evasão são preocupação constante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Em levantamento realizado pelo Tribunal de Contas da União, nos Institutos Federais pertencentes a Rede Federal de Educação, foram detectados números elevados de evasão e retenção, levando esse Tribunal a recomendar, em 2015, após relatório de auditoria, a elaboração de estratégias para solucionar o impacto negativo da evasão e retenção na rede. A recomendação do TCU (Tribunal de Contas da União) sugere a elaboração de um plano estratégico de permanência e êxito para cada instituição pertencente à Rede Federal.

Dentre os objetivos da construção do plano, constam o estudo e diagnóstico dos números de retenção e evasão de cada instituição, identificando as possíveis

causas e propondo ações de enfrentamento e minimização dos fatores responsáveis pelos números, favorecendo a permanência e o êxito dos estudantes. Em busca pelos sites dos Institutos no país, é possível localizar a publicação dos planos de cada unidade. No Relatório de 2016, que aborda o Estado de Rondônia e os *Campi* do Instituto nesse Estado, é possível verificar além dos indicadores numéricos e ações de enfrentamento, que a instituição considera a complexidade dessa iniciativa:

É notória a avaliação da complexidade dos vários aspectos socioeconômicos, culturais e políticos que ora se apresentam como os responsáveis pela evasão e retenção dos estudantes. Os quais interferem diretamente no resultado acadêmico de cada um e acabam os levando a abandonarem à escola e desistindo dos seus sonhos (IF1, 2016).

Dessa forma, apesar dos vários esforços institucionais e sociais para o combate à evasão, este é um fator que ainda causa a baixa escolaridade e consequente pouca qualificação para os processos de seleção no trabalho. Em se tratando de pessoas com deficiência somado ao estigma, marca da deficiência, as condições de desigualdade para colocação profissional se perpetuam, gerando subempregos, desvalorização da capacidade humana e desemprego.

A questão financeira também se configura como obstáculo da pessoa com deficiência se incluir no mercado de trabalho, em dois aspectos. A baixa remuneração dos cargos disponibilizados para o preenchimento das cotas e o benefício BPC recebido por muitas pessoas com deficiência. O trabalho significa o rompimento ou suspensão desse benefício, e a pouca credibilidade das famílias em enfrentar nova burocracia para o recebimento do benefício, em caso de não adaptação ao emprego ou em caso de dispensa por parte da empresa, faz com que muitos prefiram não trabalhar para manter o benefício (NEVES-SILVA, PRAIS e SILVEIRA, 2015).

Pode-se ainda apontar a questão familiar como uma barreira nesse cenário, uma vez que a depender da história de vida de cada pessoa, a família pode agir de forma superprotetora, com medo de lançar seus dependentes para uma vida profissional, conforme explanado por Neves-Silva, Prais e Silveira, (2015, p. 2553):

Muitos familiares, a despeito do zelo, desconhecem as capacidades dessas pessoas e não sabem como ajudá-las a desenvolver suas potencialidades, e acabam por tratá-las como incapazes. Esse ambiente superprotetor interfere nas relações sociais da pessoa com deficiência e no seu comportamento no ambiente de trabalho.

Também é preciso apontar os obstáculos que se configuram na outra ponta da relação: o empregador. Muitas empresas e instituições ainda possuem pouco conhecimento sobre a deficiência e as possibilidades de inclusão profissional. Nesse cenário, é comum empresas alegarem que, muitas vezes, os indivíduos não apresentam compromisso com o trabalho, gerando alta rotatividade nos cargos destinados a pessoa com deficiência e consequente baixa remuneração nesses cargos. Questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica e aos custos para as empresas que envolvem algumas adaptações também se apresentam como barreiras na inclusão profissional.

Reiterando o que foi apontado acima, as cotas são medidas afirmativas, mas ainda são paliativas, porque tratam o efeito, mas não a causa do problema. Assim, exigem uma mudança no pensar da sociedade, pois tais adaptações não deveriam ser tratadas apenas no contexto de acesso da pessoa com alguma limitação, mas em toda e qualquer arquitetura, visando a participação de todos, quer seja com limitações permanentes ou temporárias.

O despreparo do empregador também pode ser observado no processo de contratação da pessoa com deficiência. Em pesquisa realizada no interior paulista, Lorenzo e Silva (2017) consideram que o processo de contratação enfrenta dificuldades como a formação do profissional de recursos humanos que realiza recrutamento e seleção, a destinação de vagas predominantemente em funções operacionais e mais simples, o que acaba por gerar menor remuneração e consequente alta rotatividade. O resultado da pesquisa também aponta para a baixa escolarização como um fator que influencia negativamente o empregador na oferta e preenchimento de vagas. Neves-Silva, Prais e Silveira (2015), em pesquisa realizada em Belo Horizonte, consideram que o despreparo das empresas também está diretamente relacionado à visão de inclusão social de seus gestores, pois quando os gestores possuem uma visão mais positiva da inclusão, o cumprimento da lei é acompanhado de adequações e adaptações, favorecendo o processo. Em contrapartida, o desconhecimento dos gestores sobre a deficiência e suas possibilidades dificulta a contratação e a permanência no trabalho.

Todos os fatores apresentados que se entrelaçam como impedimentos no caminho da inclusão no mundo do trabalho, sendo esse pensado como atividade

humana, tocam profundamente em uma dificuldade internalizada em nosso meio social, o capacitismo. De acordo com Mello (2019), capacitismo se define por um neologismo que sugere o afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência. Vendramin (2019) também aborda o capacitismo como uma leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as definiria como menos capazes. Quando o empregador, portanto, disponibiliza vagas em funções mais simples para contratação de pessoas com deficiência, em cumprimento à lei de cotas, reafirma o conceito de capacitismo, pois a sociedade projeta aos sujeitos com deficiência incapacidades fixadas, devido à uma condição que não foi conhecida, pois é anterior ao processo, como se a deficiência roubasse todos os itens que compõem a identidade da pessoa.

Em muitas outras situações sutis e subliminares podem ser observados comportamentos alicerçados sobre o capacitismo enraizado no imaginário social. O capacitismo acaba por operar um desvio de olhar, um negligenciamento quanto às capacidades da pessoa em detrimento à sua deficiência, reafirmando uma compreensão normatizada sobre o padrão corporal humano. Cabendo a toda sociedade o conhecimento do conceito, como um conceito de discriminação, baseado na premissa de funcionalidade do indivíduo (VENDRAMIM, 2019).

Conforme abordado, são vários os obstáculos para uma efetivação da inclusão no âmbito profissional, mas também é possível apontar para conquistas no desenvolvimento humano. O trabalho representa para o indivíduo muito mais do que a conquista financeira, colaborando para a realização pessoal, autonomia e senso de pertencimento. Dessa forma, compreende desafios a serem aprofundados por toda a sociedade. A educação também se apresenta como uma área de importante atuação para superação dos desafios que envolvem a inclusão profissional.

Portanto, a presente pesquisa, que está inserida no cenário da educação profissional, busca investigar o ensino profissional ofertado às pessoas com deficiência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia, quanto ao processo formativo profissionalizante, a partir da percepção dos estudantes com deficiência, professores e coordenadores, buscando agregar conhecimento para a efetivação profissional almejada socialmente.

7. METÓDO

Para compreensão da temática apresentada, abordou-se o problema por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001) esta é adequada a níveis de realidade que não podem ser quantificados, trabalhando no universo de significados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritiva, que têm por objetivo descrever fatos e fenômenos de verificada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987). Para a coleta de dados empregou-se a pesquisa de levantamento, adequada aos estudos descritivos por permitirem maiores possibilidades de levantamento de opiniões e atitudes.

7.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Rondônia. No decorrer do texto, para denominar a instituição, será utilizada a sigla IF1. De acordo com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da instituição, sua atuação é na oferta de educação profissional e tecnológica, atuando também na educação básica e superior. Possui 10 unidades distribuídas no Estado, sendo uma Reitoria, uma unidade em fase de implantação e oito *Campi* ofertando educação presencial e à distância.

A instituição pesquisada faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada a partir da promulgação da Lei nº. 11.892/2008, e tal como prevê a referida lei de criação, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Dados numéricos do PDI apontam para um total de 50 cursos e 16.223 matrículas totais em todos os níveis de ensino (sendo 8.988 no presencial e 7.235 na EaD), além de 1.107 servidores, sendo 556 docentes, 551 técnicos administrativos em educação e 16 estagiários (PDI IF1 2018-2022). Na modalidade de Educação a Distância, o Instituto oferta cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos Técnicos

Profissionalizantes e cursos de Especialização *Lato Sensu* com polos em parceria com prefeituras, com a CAPES (UAB), e com o Estado de Rondônia.

A inserção regional do Instituto pode ser observada com maior concentração de unidades ao longo da BR-364, principal rodovia que corta o Estado de Rondônia, onde se localizam cidades de maior densidade populacional, volume e dinâmica de negócios. De acordo com o PDI (2018-2022), “o Instituto se insere no Estado de Rondônia como uma instituição de grande representatividade para as demandas da sociedade.”

A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada num recorte geográfico do Estado que apresentava similaridades quanto às características dos *Campi*, recorte esse que abrangeu dois municípios, os quais serão denominados na pesquisa de Município 1 e Município 2.

O Município 1, possui vinte e uma escolas de ensino médio, com total de 5.199 matrículas, com população estimada em 130.009 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2020). Neste município, o Instituto possui um *campus* instalado, que nessa pesquisa será denominado de *Campus A*. O *Campus A*, de acordo com o PDI da instituição, possui um perfil industrial e atua na oferta de cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, além de cursos tecnológicos e superiores.

O Município 2, possui doze escolas de ensino médio, com total de 2.239 matrículas, e população estimada em 51.620 habitantes, conforme dados do IBGE (2020). Neste município, o Instituto possui um *campus* instalado, que nessa pesquisa será denominado de *Campus B*. Como o referido *Campus* encontra-se ainda em fase de implantação e diagnóstico de demanda, o PDI (2018-2022) afirma que o perfil do *Campus* se encontra ainda em análise e estudos.

7.2 Aspectos Éticos

Para realização da pesquisa buscou-se atender aos aspectos éticos e legais definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP *Campus* Marília. A aprovação do referido comitê se deu a partir do Parecer nº 3.411.143, CAEE 10520419.4.0000.5406 (Anexo A).

Quando da realização da coleta dos dados, foi solicitada inicialmente a autorização da instituição, junto aos Diretores dos *Campi* onde aconteceu a pesquisa. Após aprovação do Comitê de ética e da Instituição de Ensino, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

7.3 Participantes

Como critérios de inclusão como participante da presente pesquisa podem ser destacados: ser estudante da instituição pesquisada, em um dos cursos técnicos integrado ao ensino médio e possuir uma deficiência; ser coordenador de curso técnico integrado ao ensino médio na instituição pesquisada, com aluno com deficiência matriculado no curso que coordena; ser professor de turma dos alunos com deficiência entrevistados.

Para levantamento dos participantes, optou-se pela realização inicialmente de uma entrevista com os coordenadores do NAPNE nos *Campi* a serem pesquisados. Na entrevista, os coordenadores indicaram os estudantes com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no corrente ano. A partir da indicação deste profissional da instituição, foram demandadas as demais etapas da pesquisa.

A partir do critério de inclusão, a pesquisa ao todo contou com 14 participantes, sendo eles: cinco estudantes com deficiência em dois *Campi* da instituição, divididos em quatro cursos diferentes, portanto, foram entrevistados quatro coordenadores de curso e um professor de cada estudante, totalizando três professores, pois um mesmo professor lecionava para dois dos estudantes, e uma mesma professora lecionava a dois outros estudantes entrevistados. Também foram entrevistados os coordenadores dos NAPNES em ambos os *Campi* dos participantes da pesquisa, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Participantes da Pesquisa (N=14)

Participante	Categoria	Idade	Sexo	Deficiência
C1	Coordenador Curso	32	F	-
C2	Coordenador Curso	32	M	-
C3	Coordenador Curso	28	M	-
C4	Coordenador Curso	28	M	-
N1	Coordenador NAPNE	52	F	-
N2	Coordenador NAPNE	35	F	-
E1	Estudante	17	F	Baixa Visão
E2	Estudante	17	F	Deficiência Física
E3	Estudante	15	M	Baixa Visão
E4	Estudante	16	M	Deficiência Auditiva
E5	Estudante	16	M	Deficiência Auditiva
P1	Professora	52	F	-
P2	Professora	38	F	-
P3	Professora	39	F	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apresenta-se a seguir uma descrição detalhada dos participantes para melhor compreensão do leitor quanto às informações que serão trazidas nos resultados. Todos os participantes identificados com a letra C, seguida de um número, são do grupo de coordenadores de curso. Os coordenadores foram entrevistados a partir da presença de alunos com deficiência matriculados no curso que coordenam.

A participante C1 é do sexo feminino, tem 32 anos, atua no magistério há 10 anos, tem formação inicial em Licenciatura em Química e atua como coordenadora do Curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio.

O participante C2 é do sexo masculino, tem 32 anos, atua no magistério há 6 anos, tem formação inicial em Bacharel em Sistema de Informações e atua como coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

O participante C3 é do sexo masculino, tem 28 anos, atua no magistério há 3 anos, possui formação inicial em Artes Visuais e atua como coordenador do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio.

O participante C4 é do sexo masculino, tem 28 anos, atua no magistério há um ano, tem formação inicial em Bacharel em Química e atua como coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio.

Importante destacar que nenhum dos coordenadores possuía deficiência ou necessidade específica. Todos relataram alguma experiência anterior com inclusão e apenas uma já tinha realizado anteriormente alguma capacitação na área de educação especial ou educação inclusiva.

As participantes identificadas com a letra N, seguida de um número, são coordenadoras dos NAPNEs nos *Campi* pesquisados. A participante N1 é do sexo feminino, tem 52 anos e atua no NAPNE da instituição há 6 anos. A participante N2 é do sexo feminino, tem 35 anos e atua no NAPNE há 3 anos. As participantes N1 e N2 declararam não possuir deficiência ou necessidade específica e afirmaram ter experiência anterior com inclusão e formação em educação inclusiva.

Os participantes identificados com a letra E, seguida de um número, são os estudantes da pesquisa. A participante E1 é do sexo feminino, tem 17 anos, está matriculada no segundo ano do ensino médio no curso de química e possui baixa visão. E1 mora com a mãe, o pai e uma irmã mais nova, que também possui baixa visão. A estudante não entrou no Instituto por meio das cotas e não recebe BPC. Ela declarou que suas necessidades específicas para aprendizagem são atividades impressas ampliadas, conteúdos em cores e clareza diferenciadas no quadro, slides e televisão.

A participante E2 é do sexo feminino, tem 17 anos e está matriculada no segundo ano do ensino médio, no curso de química. Na cidade do *Campus*, ela reside temporariamente com os tios para poder estudar, mas em sua moradia fixa, mora com o pai e a mãe. E2 possui deficiência física, com mobilidade reduzida nos membros inferiores. Atualmente não faz uso de nenhum recurso para locomoção, mas declarou que ao entrar no IF utilizava andador e que na infância utilizou cadeiras de rodas.

Ingressou por cotas no Instituto e recebe BPC. Declarou que as adaptações que precisa para sua aprendizagem são apenas arquitetônicas.

O participante E3 é do sexo masculino, tem 15 anos e está matriculado no primeiro ano do ensino médio no curso de Comércio. Mora com o pai, a mãe e uma irmã mais velha. Não utilizou as cotas para entrar no Instituto e não recebe benefício INSS. E3 possui baixa visão e relata ter necessidade de material impresso ampliado, conteúdos em cores e clareza diferenciadas no quadro, slides e televisão. Declarou ainda, ser de fundamental importância o uso do aparelho de telefone com aplicativos de lupa para o bom acompanhamento das aulas. Faz uso também de dois tipos de óculos, pois tem muita sensibilidade à clareza.

O participante E4 é do sexo masculino, tem 16 anos e está matriculado no primeiro ano no curso de Segurança do Trabalho. Mora com os avós. Ingressou no Instituto por meio das vagas destinadas às pessoas com deficiência e não recebe benefício BPC/LOAS. E4 possui deficiência auditiva. O estudante utiliza aparelho auditivo que compensa parte da perda auditiva. Declarou que precisa sentar-se próximo ao professor e ao quadro, pois se utiliza também da leitura labial para melhor compreensão da comunicação oral.

O participante E5 é do sexo masculino, tem 16 anos e está matriculado no primeiro ano no curso de Informática. Ingressou no Instituto por meio das vagas destinadas às pessoas com deficiência, é beneficiário do Programa BPC/LOAS e mora com a mãe. E5 possui surdez bilateral. O estudante utiliza LIBRAS para se comunicar. Declarou que precisa de interpretação em LIBRAS e de uma integração entre os professores e o profissional intérprete de LIBRAS para adaptação das atividades. A entrevista com o estudante foi realizada com o suporte de uma profissional intérprete de LIBRAS, que realizou a tradução simultânea durante toda entrevista.

Os participantes identificados pela letra P, seguida de um número, são professores entrevistados na pesquisa. Foram selecionados por estarem lecionando, no ano em que ocorreu a pesquisa, para os estudantes com deficiência pesquisados.

A participante P1 é do sexo feminino, tem 52 anos, atua no magistério há 18 anos e tem formação inicial em Letras. Declarou ter tido outras experiências em sua

carreira, lecionando para estudantes com deficiência, porém estava realizando pela primeira vez um curso em educação inclusiva, ofertado pelo Instituto.

A participante P2 é do sexo feminino, tem 38 anos, atua no magistério há 16 anos e tem formação inicial em Letras. Declarou ter tido outras experiências em sua carreira, lecionando para estudantes com deficiência, e que também já realizou alguns cursos de curta duração sobre atendimento educacional à pessoa com deficiência.

A participante P3 é do sexo feminino, tem 39 anos, atua no magistério há 1 ano e meio. Possui formação inicial em Administração. Sua experiência com inclusão educacional foi apenas na pesquisa realizada durante a Graduação, não tendo atuado antes do Instituto com o atendimento a Pessoas com Deficiência em sala de aula.

7.4 Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, como forma de descrever as principais percepções quanto às possíveis barreiras percebidas pelos estudantes, professores e coordenadores no ensino profissional ofertado à pessoa com deficiência, levantar as ações institucionais de apoio ao processo formativo, bem como identificar as expectativas de formação, profissionalização e continuidade dos estudos.

Foram elaborados quatro roteiros de entrevista diferentes pela pesquisadora: um roteiro para o estudante, um para o professor, um para o coordenador de curso e outro para o coordenador do NAPNE. Para o processo de elaboração dos roteiros foram observadas questões pertinentes ao planejamento da coleta de informações de uma pesquisa, descritos por Manzini (2003), a saber: adequação aos objetivos pretendidos, cuidados com a linguagem, a clareza e formato das perguntas e a sequência das perguntas.

Como forma de adequação dos roteiros, esses foram submetidos a apreciação por juízes externos e entrevista piloto, conforme descrito por Manzini (2003). O autor destaca que, para uma boa apreciação dos roteiros, é imprescindível que a escolha dos juízes leve em consideração a experiência e estudos na área de estudo e na metodologia a ser utilizada na pesquisa. Dessa forma, os roteiros

elaborados foram submetidos a três juízes externos para análise da pertinência das questões e convergência do instrumento ao objetivo da pesquisa. Os juízes selecionados para análise eram também pesquisadores do tema Educação Especial e Inclusiva. Após a avaliação dos juízes, os roteiros e as suas contribuições foram reunidos em uma tabela de concordância. Para adequação do roteiro foram considerados os itens que foram alvos de observações recorrentes por mais de um juiz. No roteiro de entrevista do aluno, as principais observações e adequações diziam respeito à caracterização do estudante e à possibilidade de deixar o instrumental o mais aberto possível para estimulá-lo a contar suas experiências, desafios e expectativas.

No roteiro de entrevista dos coordenadores de curso e do coordenador do NAPNE, foram acrescentadas questões que pudessem abranger vários aspectos de uma mesma situação, visando evitar respostas superficiais, com visões legalistas e politicamente corretas. Como exemplo desse item, quando perguntado sobre os desafios de lecionar para pessoas com deficiência, foram acrescentadas perguntas que levassem o coordenador a refletir se o estudante apresentava dificuldades. Em outro momento, que dificuldades os professores relatavam para atender a todos os estudantes, independente da deficiência, dentre outras. O roteiro dos professores apresentou pouca alteração e pouca discordância, tendo sido alteradas questões gramaticais e de organização textual para melhor compreensão.

Como segunda etapa da apreciação do roteiro, os instrumentais foram aplicados em uma entrevista piloto, com uma aluna egressa do curso técnico, portanto, não participante dessa pesquisa; com um professor e um coordenador de curso onde não havia estudante com deficiência matriculado no corrente ano, mas presente em anos anteriores. Após aplicação dos instrumentos, diante dos dados obtidos, foram necessárias algumas adequações nos instrumentais para contemplar os objetivos da pesquisa. No roteiro do aluno e do professor foi retirada uma questão que não agregava informações sobre o que se buscava conhecer. No roteiro dos coordenadores, a ordem das questões também foi reorganizada de forma a apontar uma sequência na condução da entrevista.

O roteiro final do estudante, após as adequações apontadas pelos juízes e a partir da percepção da pesquisadora no estudo piloto, abordou a caracterização do

estudante, levantando informações sobre a escolha da formação técnica, trajetória escolar, dificuldades e possibilidades de aprendizagem no percurso escolar, mundo do trabalho, expectativas e possibilidades de atuação profissional.

O roteiro final dos professores abordou a caracterização do sujeito, sua trajetória profissional, suas percepções quanto à inclusão de pessoas com deficiência nos cursos técnicos, as necessidades, possibilidades de aprendizagem deles, e ainda as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o atendimento destes alunos.

O roteiro de entrevistas dos coordenadores de curso, bem como dos coordenadores de NAPNE, abordou a caracterização do sujeito, sua trajetória profissional, suas percepções quanto à inclusão de pessoas com deficiência nos cursos técnicos, as necessidades, possibilidades de aprendizagem deles, profissionalização e ainda as possibilidades de atuação profissional e mundo do trabalho.

7.5 Procedimentos de Coleta de dados

Para as entrevistas com estudantes, professores, coordenadores de curso e do NAPNE, foram adotados roteiros semiestruturados (Apêndices B, C, D e E), com tópicos divididos por temas, de acordo com os objetivos da entrevista. As entrevistas foram estruturadas em quatro eixos/temas: 1. Caracterização; 2. Aprendizagem; 3. Necessidades/Barreiras; 4. Profissionalização.

As entrevistas foram realizadas mediante agendamento prévio de data e horário mais conveniente aos participantes. Todos os participantes foram consultados antecipadamente quanto à disponibilidade de participação, com assinatura do termo de consentimento e/ou assentimento, bem como quanto à autorização da gravação da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Importante destacar que o período de coleta de dados se deu entre agosto/2019 e junho/2020. As entrevistas realizadas no ano de 2019 e nos meses de janeiro e fevereiro de 2020 ocorreram de forma presencial. No mês de março de 2020, o Estado, assim como todo o país, entrou em um período de distanciamento social,

ocasionado pela pandemia da doença COVID19. Com as atividades de ensino ocorrendo de forma remota, utilizando tecnologias de informação e comunicação, não foi possível a pesquisadora realizar as entrevistas de forma presencial, como ocorreu com os demais participantes.

Para garantir que a coleta não trouxesse resultados insuficientes aguardou-se um período de adaptação às ferramentas que foram utilizadas para o ensino de forma remota. Após dois meses de ensino remoto, as entrevistas foram agendadas com dois professores, um estudante e um coordenador de curso que faltavam para conclusão da coleta, de acordo com os dados iniciais levantados. Nessa coleta remota, foi utilizada a plataforma Google Meet para interação. Os professores e estudantes já se mostravam mais à vontade com a ferramenta, que também permitiu gravação da entrevista e o diálogo em áudio e vídeo. As quatro entrevistas realizadas de forma virtual transcorreram sem intercorrências ou interferências.

A coleta de dados também foi realizada por meio de pesquisa documental, que de acordo com Marconi e Lakatos (2017) tem como característica a tomada de fonte de coleta de dados apenas documentos. Os autores descrevem que para que o investigador não se perca na quantidade de escritos, é importante a definição de objetivos, para a escolha da documentação adequada para alcance destes. Tendo por objetivo investigar as orientações documentais que direcionam às ações inclusivas na instituição pesquisada, os documentos utilizados foram as publicações como resoluções, portarias, políticas dentre outros documentos institucionais que normatizam e orientam a inclusão educacional.

7.6 Procedimentos de Análise dos dados

Para análise dos dados, a pesquisa utilizou os procedimentos descritos na Análise de Conteúdo, estudada por Bardin (2016). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de materiais, uma hermenêutica controlada, baseada na inferência.

Tendo a pesquisa por objetivo investigar o ensino profissional ofertado às pessoas com deficiência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em uma instituição de ensino profissional, quanto a percepção dos alunos, professores e coordenadores, o conteúdo das manifestações desses participantes é de fundamental importância para uma análise subjetiva e qualitativa do fenômeno. Somado ao fato de que a análise de conteúdo possui etapas bem definidas que permitem o rigor que a pesquisa científica exige, justifica-se a escolha do método de análise, por uma técnica que de acordo com Bardin (2016, p15) “oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”.

A aplicação da técnica de análise de conteúdo possui fases bem definidas. A primeira etapa se caracteriza pela pré-análise, que consiste na realização da leitura flutuante de todo o material, a escolha dos documentos, onde se constitui o *corpus* da pesquisa, e a preparação do material. Como preparação do material, as entrevistas em áudio e as quatro outras em áudio e vídeo foram preservadas para qualquer consulta, e realizadas as transcrições. As entrevistas foram transcritas de forma integral e o texto originado dessa transcrição foi preservado. A seguir, foram realizados ajustes ortográficos e linguísticos, conforme aponta Costa (2011, p.5), “a transcrição visa preparar e uniformizar os dados a fim de permitir e facilitar o manuseamento da informação a submeter a análise sistemática e interpretação posteriores”. Dessa forma, ao realizar as transcrições, podemos apontar para edições e ajustes necessários à compreensão do objetivo dessa pesquisa. Sobre edição, Duarte aponta:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições (DUARTE, 2004, p. 221).

Além das versões originais em áudio e as em vídeo, foram mantidas versões originais das transcrições, sem ajustes e sem os recortes da fase da exploração do material.

Na etapa seguinte da pré-análise, também foram realizadas pela pesquisadora operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro

dos dados. Esse processo é descrito por Bardin (2016) como referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

A etapa posterior, descrita por Bardin (2016), consiste na exploração do material, realizando a codificação, que é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades. Para atender aos objetivos da pesquisa, a codificação realizada nos dados apontou para unidades de registro por temas com unidades de contexto que considerassem a pertinência e direção do tema codificado. Posteriormente, passou-se à categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento. A categorização dos dados levantados nessa pesquisa seguiu como critérios os aspectos expressivos dos conteúdos manifestos nas comunicações, e se apresentou separada por segmentos dos participantes. Os professores, coordenadores de curso e coordenadores de NAPNE aparecem como um segmento de participantes. E os estudantes pesquisados formam o segundo segmento de participantes da pesquisa.

É pertinente destacar que o processo de categorização pode ocorrer por caixas ou por acervo (BARDIN, 2016). O processo por “caixas” determina que o sistema de categorias já se apresente pré-definido e os elementos das comunicações vão se alocando à medida que surgem. Já no processo de categorização por acervo, o sistema de categoria não está previamente fornecido, surgindo à medida que se avança na análise do material. Considerando que os roteiros de entrevistas estavam organizados a partir de temas, apoiados nos objetivos da pesquisa, as categorias surgiram por um processo por “caixas”, pois já estavam pré-concebidas antes da análise. Já as subcategorias empregaram o processo de “acervo”, pois surgiram de forma progressiva no processo de categorização. Nos quadros 4 e 5, estão apresentadas as categorias e subcategorias resultantes do processo de categorização.

Quadro 4 - Categorias e Subcategorias obtidas pela percepção dos Coordenadores de Curso, do NAPNE e dos professores

Categorias	Subcategorias
Educação Inclusiva	Inclusão Formação em Educação Inclusiva

	Experiência em Inclusão
Acessibilidade	Arquitetônica Atitudinal Nas comunicações e na informação Tecnológica
Processo Formativo	Aprendizagem Ações Institucionais Adaptações
Formação e Qualificação Profissional	Estágio Profissional Possibilidades de Atuação Profissional Mundo do Trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5 - Categorias e Subcategorias obtidas pela percepção dos estudantes

Categorias	Subcategorias
Acessibilidade	Arquitetônica Atitudinal Nas comunicações e na informação
Processo Formativo	Aprendizagem Ações Institucionais Adaptações
Formação e qualificação profissional	Estágio Profissional Possibilidades de Atuação Profissional Mundo do trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em ambos os segmentos, as categorias elencadas destacam os eixos estruturantes da entrevista realizada e podem ser descritas a partir dos elementos presentes nas comunicações. Numa descrição pormenorizada das categorias, é possível apresentar que a categoria “Educação Inclusiva” contém elementos acerca do entendimento dos profissionais sobre o tema, formação realizada pelos profissionais sobre o tema e experiências atuais e anteriores com pessoas com deficiência em escolas regulares. A categoria “Acessibilidade”, presente em ambos os segmentos, reúne elementos das comunicações sobre barreiras percebidas, vividas ou observadas no espaço da instituição pesquisada. A categoria “Processo Formativo”, também presente nos segmentos Estudantes e Profissionais, apresenta elementos das comunicações que destacam o processo de ensino e aprendizagem, as ações institucionais que possibilitam ou precisam de atenção para efetivação de um ensino voltado a todos independente de possuir deficiência, dificuldades ou qualquer

necessidade, bem como as adaptações relatadas como já realizadas e possíveis de se implementar. E por fim, a categoria “Formação e Qualificação Profissional” reúne os relatos acerca das possibilidades de atuação profissional percebidas pelos entrevistados, como estes vislumbram o mundo de trabalho e a inclusão da pessoa com deficiência, e sobre a etapa formativa do estágio profissional, que tem por objetivo aproximar o estudante da realidade do trabalho.

A etapa final prevista pelo método de Análise de Conteúdo consiste no tratamento dos resultados, a partir de processos de Inferência. Nessa etapa, os resultados brutos são transformados em resultados significativos, falantes e válidos (BARDIN, 2016). De acordo com a autora, as inferências devem se apoiar nos elementos constitutivos da comunicação: mensagem, emissor e receptor.

Dessa forma, a próxima seção tem por finalidade apresentar as interpretações possíveis aos dados coletados, a partir dos objetivos da presente pesquisa, e as inferências realizadas, que estão apoiadas na técnica de análise categorial proposta pelo método científico de Bardin (2016).

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção os resultados se apresentam organizados a partir dos objetivos específicos estabelecidos ao início da pesquisa. Inicialmente será apresentada a instituição pesquisada e suas características principais, que permitem ao leitor compreender a proposta organizacional de ensino ofertada, em seguida será exibido o perfil dos participantes, a partir de uma caracterização destes com uma análise descritiva das comunicações expressas na categoria de Educação Inclusiva.

Para descrever as principais possibilidades, barreiras e dificuldades vivenciadas pelos estudantes, professores e coordenadores no ensino profissional ofertado à pessoa com deficiência, a segunda parte dessa seção apresenta as inferências obtidas a partir das categorias: Acessibilidade e Processo Formativo.

Na terceira parte, serão apresentados os resultados e discussões a partir das comunicações aventadas na categoria Formação e Qualificação Profissional, que visa responder à investigação quanto à expectativa dos participantes sobre o processo de formação e qualificação profissional, bem como suas percepções sobre o mundo do trabalho, continuidade de estudos e possibilidades de atuação profissional.

Ressalta-se que cada uma das partes descritas será analisada a partir dos segmentos: Coordenadores, Professores e Estudantes, com triangulação entre os segmentos quando os temas assim permitirem.

7.1 A instituição pesquisada: proposta e estrutura

Conforme determina a Lei de Criação dos Institutos (BRASIL, 2008), a instituição lócus da pesquisa é uma instituição de natureza jurídica de autarquia, e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Tal autonomia confere ao Instituto ser regido por estatuto próprio, que prevê sua estrutura e documentos normativos. O Estatuto do IF1 (2015) destaca a organização geral de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Organização Geral do IF1

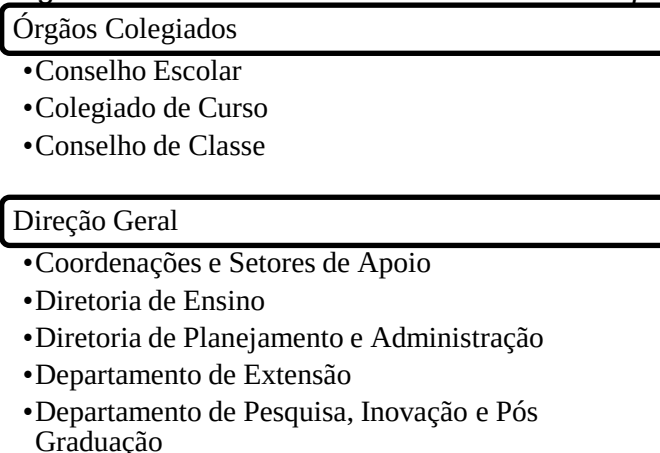


Fonte: Elaborado pela autora, dados Estatuto IF1, 2015

De acordo com o Estatuto do IF1, as definições de cada organização são definidas no Regimento Geral do IF1 e nos Regimentos dos *Campi*. O Regimento Geral do IF1 (2015) estabelece que os órgãos colegiados ofereçam apoio à administração do Instituto que é feita pela Reitoria e Direção Geral dos *Campi*. São órgãos colegiados do IF1 na Reitoria: o Conselho Superior, Colégio de Dirigentes e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e nos *Campi*: Conselho Escolar, Colegiados de Curso e Conselho de Classe.

A Reitoria é o órgão executivo superior da instituição, é conduzida pelo Reitor e, em suas faltas ou impedimentos, por um substituto legal (Regimento IF1 2015). A organização administrativa da Reitoria compreende a Chefia de Gabinete, as Pró Reitorias (Ensino; Extensão; Pesquisa, Inovação e Pós-graduação; Administração; e de Desenvolvimento Institucional), Diretorias Sistêmicas, Auditoria Interna, Procuradoria Federal junto ao IF1 e Ouvidoria.

Cada *campi* na estrutura organizacional do IF1 é considerado uma sede do Instituto, e possui um regimento próprio. Em linhas gerais, a administração de cada *campi* é exercida da seguinte forma:

Figura 3 - Estrutura Administrativa nos *Campi*

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Regimento Geral IF1, 2015

Dentro da Diretoria de Ensino em cada *campus*, pode-se apontar diversos setores e coordenações de apoio e serviços à oferta de educação profissional e tecnológica, objetivo e finalidade do Instituto. Apesar de cada *campus* possuir estrutura e organização própria, que são definidos em seu regimento, o Regimento Geral do Instituto estabelece uma estrutura básica a todas as unidades: Departamento de Apoio ao Ensino, Coordenação de Assistência ao Educando, Coordenação de Biblioteca, Coordenação de Registros Acadêmicos, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas e Núcleo Pedagógico Multidisciplinar.

Conforme apontam os Regimentos do *Campus* A e B, tais Coordenações, Departamentos e Núcleos têm as seguintes funções:

Quadro 6 - Departamentos, Coordenações e Núcleos subordinados à Diretoria de Ensino nos *Campi*

Setor	Finalidade
Departamento de Apoio ao Ensino	É o órgão que abrange as Coordenações que atuam nos processos de instrução e acompanhamento do ensino e aprendizagem.
Coordenação de Assistência ao Educando	É o setor responsável pela elaboração, coordenação e execução de planos, programas e projetos de

	assistência estudantil, assessoramento pedagógico e promoção social, visando o desenvolvimento físico, psíquico e social dos discentes do <i>Campus</i> , por meio de ações que favoreçam a permanência e o êxito no processo de formação.
Coordenação de Biblioteca	É o setor com a finalidade de prestar atendimento aos públicos interno e externo ao <i>Campus</i> , especialmente pela disponibilização de acervos bibliográficos, documentais e iconográficos em seus suportes físico, digital e virtual.
Coordenação de Registros Acadêmicos	É o setor que faz o recebimento, conferência, guarda, elaboração e expedição de documentos relativos à vida acadêmica no <i>Campus</i> .
Núcleo	Finalidade
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	Atua na promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas.
Núcleo Pedagógico Multidisciplinar	Composto por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, assistentes de alunos, nutricionistas, tradutores e intérpretes em Libras, enfermeiros e/ou técnicos de enfermagem, e outros profissionais de áreas afins, atua interdisciplinarmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos Regimentos do *Campus* A e B (2016).

Tendo sido apresentados os principais serviços oferecidos pelo Instituto na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, apresentaremos a seguir, mais detalhadamente, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas, o NAPNE, tendo em vista a importância desse núcleo para a compreensão e análise dos dados coletados por essa pesquisa.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas é diretamente subordinado à Diretoria de Ensino dentro do IF1. De acordo com regulamento próprio, o NAPNE deve ser composto por profissionais do Instituto

(técnicos e docentes), discentes, pais ou responsáveis, voluntários e membros de instituições afins. Trata-se de um núcleo de assessoramento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o seu regulamento, o NAPNE tem por objetivo

a promoção de ações educacionais, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que visem à superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, de informação, tecnológicas, sistêmicas e educacionais [...] tem por finalidade colaborar com os processos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso em cursos de educação profissional e tecnológica dos estudantes com necessidades educacionais específicas (IFRO, 2020).

Em análise aos documentos institucionais do IF1, foi possível verificar a existência de um Regulamento dos NAPNEs, o qual destaca que a estrutura do núcleo deveria envolver profissionais técnicos administrativos em educação, docentes, discentes, pais ou responsáveis, voluntários e membros de instituições afins (Regulamento NAPNEs IF1, 2020). Por se tratar de um núcleo de assessoramento, os servidores do Instituto que o compõem não estão lotados nos NAPNEs, mas sim em outras coordenações onde desenvolvem as funções laborais de acordo com suas funções, como atividades de ensino, pesquisa e extensão ou atividades técnicas, conciliando com as atividades do NAPNE. O Regulamento prevê uma carga horária destinada às atividades no NAPNE de 20 horas de dedicação ao NAPNE para o coordenador, 10 horas para o vice coordenador e secretário e duas horas para os demais membros.

O público-alvo para o atendimento do NAPNE no IF1, conforme assegura o regulamento próprio, é composto pelo público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (IF1, 2015). A LBI (2015) preconiza que são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No que se refere ao funcionamento do NAPNE, o IF1 prevê que os meios e as condições materiais, além dos recursos financeiros, devem ser proporcionados pela Direção Geral de cada *Campi*, com apoio da Diretoria de Ensino (IFRO, 2020).

7.2 Perfil e Caracterização dos Participantes

A caracterização dos participantes da pesquisa foi apresentada inicialmente na seção do método, mas será detalhada nessa seção com o objetivo de estabelecer relações às discussões que serão sistematizadas. Dessa forma, mais que caracterizar os participantes, busca-se estabelecer aspectos importantes do perfil que se relacionam aos objetivos da pesquisa.

As informações serão apresentadas em dois segmentos. O segmento Profissionais apresenta o perfil dos professores, coordenadores de curso e coordenadores do NAPNE que participaram da pesquisa. O segmento Estudantes, aborda o perfil e a caracterização dos alunos que participaram da pesquisa.

Ao todo, nove participantes compõem o segmento Profissionais. Destes, três são do sexo masculino e seis do feminino, suas idades variam entre 28 e 52 anos, com uma prevalência entre 30 e 40 anos (cinco participantes). Suas áreas de formação compreendem as Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, bem como Linguística, Letras e Artes.

Quanto ao tempo de docência, os participantes se dividem em três grupos: um grupo que ainda está iniciando no magistério, ou seja, que possui menos de cinco anos de experiência, um segundo grupo que já possui um tempo de até 10 anos de experiência e um terceiro grupo com um longo período de experiência, mais de 10 anos na docência.

Todos os profissionais entrevistados declararam possuir alguma experiência com práticas de inclusão. Todavia, dois participantes apontaram nunca ter realizado formação sobre o tema; outros dois participantes estavam realizando pela primeira vez, a partir de uma iniciativa de oferta de formação continuada do Instituto. Tal informação alegada pelos participantes reflete uma preocupação já apresentada em outros estudos sobre o tema, que é a formação do profissional para a inclusão. Mesmo

todos já tendo vivenciado a experiência, quatro deles não possuíam qualquer capacitação formal sobre o tema.

Considera-se fundamental a formação profissional para efetivação da inclusão. Em pesquisa realizada sobre o tema, Prais e Rosa (2017) analisaram as publicações referentes ao tema “formação de professores para inclusão” na Revista Brasileira de Educação Especial, período de 2005 a 2014. Entre os resultados obtidos, os autores evidenciam que por mais que o tema “formação de professores” tenha assumido papel de relevância nas pesquisas, ainda ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas.

Análise importante a ser tecida sobre o dado apresentado no presente estudo é que dois participantes declararam estar realizando pela primeira vez uma formação em educação inclusiva, a partir de oferta de curso pelo Instituto, o que configura um cenário de preocupação da instituição com a formação continuada, ou formação em serviço, em uma perspectiva da necessidade de superar a ideia de que o profissional já está pronto e constituído profissionalmente, considerando-o como sujeito em formação (PANTALEÃO, 2013).

A ausência de formação no tema pode ser observada em alguns relatos durante a pesquisa, quando reflete a insegurança dos profissionais em atender com qualidade os processos inclusivos:

[...] Não.... estou fazendo o curso agora, que o Instituto está oferecendo pelo IFSUL, e esse é o primeiro contato com a educação inclusiva. C4

[...] A primeira dificuldade é minha né, até por falta de formação mesmo, mas eu penso que além dessa questão, institucionalmente falando, nós ainda não estamos preparados, me sinto insegura nesse sentido, de como saber a abordagem, de como lidar. P2

[...] Nós hoje ainda não estamos preparados para trabalhar a inclusão nos institutos, pelo menos no que eu atuo. Lógico que a gente recebeu uma orientação... então assim, nós recebemos orientação que tínhamos esses alunos, mas na verdade, não houve nenhuma capacitação mais completa para atuar com esses alunos. Eu acredito também que existe muito da pressuposição de que o docente sabe lidar com isso, e na verdade a gente não sabe. P3

Quando questionados sobre o pensamento e entendimento sobre a inclusão, os relatos se diferenciam bastante entre os profissionais, o que permite inferir uma

construção de um processo inclusivo no IF1, mas ainda distante do ideal, como observado abaixo:

[...] Eu vejo que **nós evoluímos muito** e acho isso bastante positivo. P1

[...] A gente **está caminhando, a cada dia tem um pouquinho**, no Instituto a gente tem algumas capacitações nesse sentido, mas eu sinto que ainda é uma lacuna, e me sinto na beira do abismo quando vejo uma situação, que é um desafio chegando e eu não sei lidar, fico meio desesperada, imaginando a situação. P2

Os depoimentos destacam um movimento de construção da proposta inclusiva e, apesar de não constituir o esperado, não se encontra adormecido ou estagnado. Essa ação contínua da comunidade escolar também foi observada por Vilaronga et al. (2021), na análise das ações desenvolvidas pelo IFSP em seus diferentes *Campi*, publicadas na *Revista Napne em Ação*. As autoras apontam que desde a criação dos núcleos, estes não se encontram estagnados, todavia essas ações não permitem afirmar a garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial.

O protagonismo individual dos profissionais também é observado como resultado nos depoimentos colhidos, demonstrando uma tendência em realizar inclusão com boa vontade e engajamento individual dos profissionais envolvidos, conforme se observa abaixo:

[...] Daí a gente vai buscando algumas coisas. Mas **é muito mais o professor buscar**, do que a escola, do que outras coisas serem oferecidas, eu sinto que falta. P2

[...] Na realidade foi por curiosidade mesmo que **eu comecei a buscar algumas coisas**. Eu comecei a despertar para a necessidade de acessibilidade das pessoas com deficiência, aí eu comecei. Quando tinha algum curso eu fazia, se tivesse algum evento sobre a acessibilidade e inclusão eu participava. N1

A busca ativa para o fazer diário do docente sem dúvida favorece a prática inclusiva em sala de aula, todavia não pode ser a única fonte de engajamento. Faz-se necessário outros recursos, parcerias, profissionais para implementação efetiva, conforme aponta Zerbato e Mendes (2018), inclusão não se faz somente dentro de uma sala de aula, e a responsabilidade de reconhecer a diversidade, e planejar as

modificações necessárias, não deve ficar unicamente na figura do professor da sala comum.

No segmento Estudantes, visando dar maior compreensão do perfil e caracterização dos estudantes que participaram da pesquisa, optou-se por apresentar uma Tabela detalhada com informações importantes para a discussão do tema.

Tabela 1 - Perfil Estudantes

Estudante	Idade	Sexo	Deficiência	Série e Curso
E1	17	F	Baixa Visão	2º ano Curso Técnico em Química
E2	17	F	Deficiência Física	2º ano Curso Técnico em Química
E3	15	M	Baixa Visão	1º ano Curso Técnico em Comércio
E4	16	M	Deficiência Auditiva	1º ano Curso Técnico em Segurança do Trabalho
E5	16	M	Surdez	1º ano Curso Técnico em Informática

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme pode ser observado na Tabela 1, os participantes do segmento Estudantes possuíam idades entre 15 e 17 anos. Dois deles cursavam o segundo ano do ensino médio e os outros três o primeiro ano. Não foi identificada na amostra distorção série-idade.

Quanto aos cursos, no *Campus A*, estavam sendo ofertados três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo eles Florestas, Informática e Química. No ano de coleta dos dados da presente pesquisa, apenas os cursos de Química e Informática possuíam alunos com deficiência matriculados. O *Campus B* ofertava

turmas de Cursos Técnicos integrados ao ensino médio nos cursos de Alimentos, Comércio e Segurança do Trabalho, sendo que no ano da pesquisa possuía estudantes matriculados apenas nos cursos de Comércio e Segurança do Trabalho.

O IF1 realiza seu processo seletivo para admissão em seus cursos, de acordo com a Lei n.12.711/2012 que prevê a reserva de vagas em cursos técnicos e superiores para pessoas com deficiência. Assim, quando perguntado se os estudantes participantes da pesquisa tinham ingressado nos cursos por meio de tais cotas, três afirmaram que sim e dois que não. Os estudantes que declararam não ter ingressado pela reserva de vagas, relataram que não conheciam essa possibilidade.

Ao realizar uma análise dos certames de processo seletivo do IF pesquisado no período que compreendeu os editais realizados entre 2013 à 2015, Costa e Velanga (2015) apresentam dados numéricos de ingressos de estudantes no Instituto Federal de Rondônia, mediante a ação afirmativa de reserva de vagas à pessoa com deficiência, cuja pesquisa aponta para vagas ociosas nessa ação:

Ao todo foram ofertadas 339 vagas na ação afirmativa PCD durante o período pesquisado. Manifestaram interesse em participar do certame, declarando-se como candidato que atendia ao critério do edital, 227 candidatos, o que representa 33% de vagas ociosas nesta ação. O percentual de manifestação de interesse foi obtido com a homologação do resultado final (COSTA e VELANGA, p. 30976).

O desconhecimento quanto à reserva de vagas para a pessoa com deficiência nos processos seletivos apontado pelos estudantes entrevistados e a ociosidade das vagas ofertadas conforme o levantamento da pesquisa citada representam situação a ser investigada de forma mais detalhada e demandar ações no sentido de que estas sejam contempladas.

O reconhecimento das garantias da Lei 12711/2012 pode ser considerado um avanço nas possibilidades de ingresso da pessoa com deficiência no ensino profissional, todavia a efetivação real do acesso ainda é um desafio a ser superado.

Sobre a participação nos programas de assistência estudantil, quatro sujeitos declararam receber auxílio estudantil oriundo da Política Nacional de Assistência Estudantil. Os programas que os mesmos declaram participar são de exclusiva participação para estudantes socioeconomicamente vulneráveis, considerado pelo

Decreto 7234/2010, estudantes com renda familiar de até um salário-mínimo e meio por pessoa.

7.3 Possibilidades, Dificuldades e Barreiras

Para analisar as principais possibilidades, dificuldades e barreiras percebidas pelos estudantes, professores e coordenadores para inclusão da pessoa com deficiência no ensino profissional, serão apresentadas inferências realizadas a partir das categorias de análise dos dados: Acessibilidade e Processo Formativo. Ambas as categorias apresentam pontos de intersecções nos diferentes segmentos entrevistados, dessa forma, a apresentação dos resultados nessa seção está apresentada com triangulações do tema a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos.

Os resultados e análises nessa seção se referem aos temas: barreiras percebidas, acessibilidade em diferentes situações, aprendizagem, metodologias, docência e inclusão, ações institucionais em favor do processo inclusivo e as adaptações propostas e realizadas.

7.3.1 Acessibilidade

Pensar na inclusão educacional dos estudantes com deficiência exige considerar as variadas barreiras que limitam a condição de acesso com segurança e autonomia a todos nos mais variados espaços e situações educacionais. Para compreensão dos aspectos de acessibilidade, a pesquisa abordou inicialmente aspectos gerais quanto à percepção dos estudantes e profissionais sobre tal conceito. Nesse sentido, a opinião dos estudantes, principalmente, aponta para percepções positivas das condições de alcance e utilização do ensino ofertado, conforme pode ser observado nos relatos destacadas abaixo:

[...] Olha eu acho, de verdade mesmo, em comparação ao que eu vejo da minha irmã nas outras escolas que a gente já passou, aqui é muito bom. E1

[...] Eu achei bom aqui. Tem toda adaptação. Pelo menos para mim
E2

[...] Isso é bem tranquilo, é tudo bem... é bem fácil... eles te ajudam.
E3

[...] Para mim está bom assim... não é ruim, mas também não é tão bom, para mim está normal. E4

[...] É bom, a acessibilidade no Instituto é muito boa. E5

Importa destacar que até esse momento a acessibilidade foi abordada a partir de um aspecto geral e os depoimentos registraram uma percepção positiva, sendo possível inferir que a compreensão sobre todos os aspectos que o termo acessibilidade aborda, podem não ter sido considerados pelos entrevistados. Tal inferência está baseada nas informações relatadas posteriormente quando questionados sobre dificuldades ou obstáculos percebidos.

Em seguida, a investigação sobre acessibilidade buscou levantar barreiras que pudessem ser percebidas, levando em consideração o conceito de barreira apresentado pela LBI (BRASIL, 2015) como: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa”. Os resultados apontam para barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação, mas principalmente atitudinais.

Quanto as barreiras arquitetônicas, os entrevistados apontaram que o Instituto vem se dedicando às adequações necessárias, mas ainda constitui uma dificuldade na implantação da acessibilidade dos *Campi*, conforme pode ser observado abaixo:

[...] aquelas escadas eram um problema. Eu canso bastante para subir elas. E2

[...] a gente tem um aluno em cadeiras de rodas, por exemplo, ele é do ano passado, é egresso, mas algumas atividades ele não podia participar, não dava para chegar na quadra sozinho, não podia utilizar o laboratório, mas daí fizeram a rampa. N1

[...] O *Campus* é novo ainda, está se adequando, viu quanta escada, não tem acesso. N2

Quanto a acessibilidade arquitetônica, os resultados corroboram as pesquisas de Souza (2019) e Costa (2016), ambas realizadas também no Estado de Rondônia, que apontam que acessibilidade arquitetônica, ainda constitui um desafio nos *Campi*. Souza (2019, p.118) destaca que “embora algumas medidas pontuais estejam sendo

tomadas a fim de atender às necessidades apresentadas pelos estudantes, a falta de acessibilidade ainda restringe alguns acessos”. Costa (2016, p.152) apresenta que “os *Campi* não conseguem efetivar uma arquitetura universal, apesar das adequações que vem sendo realizadas”.

Com relação à barreira atitudinal, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 a define como sendo “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”, os aspectos da acessibilidade atitudinal chamam bastante atenção nos relatos dos participantes da pesquisa. Os depoimentos transcritos abaixo, foram apontados em momentos diferentes das entrevistas, nem sempre com o direcionamento ao tema Acessibilidade Atitudinal, mas que seus conteúdos registram situações de impedimento, conforme pode ser observado abaixo:

[...] O que acontece às vezes é nesse contato inicial, o professor desconhecer a situação do aluno e no primeiro momento ele não presta o atendimento adequado, porque ele desconhece. Com exceção assim, de uma ou duas vezes que a gente ouve se levantar dizendo, como houve no caso do ano passado, numa reunião pedagógica, que a gente apresentou os casos, um colega professor disse: **“Não... esse aluno aí, a gente já fez tudo que podia, e ele não vai, ele não avança”**. N1

[...] E3 tem um comportamento também bem arreadio, então ele não se relaciona bem com os outros alunos da turma. **E ele tem uma postura, que é complicada que a gente lidar realmente**. P3

[...] Olha, eu diria entre normal e mediano. Já que **eu não participo tanto de por exemplo, aulas de educação física, ou coisas que o pessoal em teoria eram para se divertir e isso aquilo outro acabo não pegando muita simpatia com quem eu queria, às vezes eu tento fazer amigos eu não sou muito ruim nisso...** só que pela falta de eu conseguir ter algum momento para só conversar e jogar conversa fora mesmo eu acabo não pegando muita intimidade com ninguém. E3

[...] isso é uma questão de relacionamento mesmo, **as vezes fica com vergonha de vir falar comigo ou de conversar com o colega e acaba ficando sem a senha, não participa**. C4

Os relatos apresentam algumas atitudes ou comportamentos que dificultam a participação ampla do estudante com deficiência no ensino profissional ofertado na instituição. Emergem nos depoimentos questões de aceitação, desconhecimento ou descrença quanto ao atendimento a ser realizado, falta de interação para criação de vínculos e situações centradas no próprio sujeito. Nesse sentido, entendendo as

barreiras atitudinais como situações ou atitudes que impeçam a participação do sujeito com deficiência, conforme assegurado pela LBI, as dificuldades de relação entre os estudantes com deficiência e sem deficiência, a descrença quanto à capacidade de desenvolvimento e a não participação em algumas atividades, como a educação física, por exemplo, configuram um cenário de desafios para implantação de uma educação inclusiva na instituição pesquisada. Verdum, Cunha e Lusa (2021) assinalam que as barreiras atitudinais estão diretamente conectadas com outros obstáculos a serem transpostos, por expressarem julgamentos e preconceitos que favorecem a manutenção de barreiras e impedem mudanças necessárias ao movimento inclusivo.

Ainda investigando a acessibilidade atitudinal, os entrevistados foram questionados sobre como ocorre a interação entre os alunos com deficiência e os professores. Não foram registradas pelos participantes dificuldades de relacionamento, conforme se observa:

[...] Eu gosto muito de conversar com os professores, porque as vezes eles vão almoçar, eu almoço com eles. E3

[...] Eu gosto bastante. Eu tenho comunicação boa. Os professores explicam eu entendo, eles brincam, eu peço para o professor fazer adaptação. Os professores são legais. E5

[...] Nunca presenciei caso de professor com preconceito, ou falando mal aliás existe uma sensibilidade dos professores com esses alunos. Porque você sente empatia, lógico, obviamente. C2

[...] Eu não vejo problema na relação entre os estudantes com deficiência e os professores, nunca vivenciei nenhuma problemática em relação a essa questão. N2

[...] Vejo os alunos e professores se relacionando tranquilamente. Não vejo dificuldades não. P2

A análise principal que se pode depreender dos relatos descritos é de convivência positiva entre os estudantes e professores, imperando o respeito e harmonia nos *campi* pesquisados. A aceitação dos professores quanto à recepção e inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Profissional também foi investigada por Cardoso (2016), cujos resultados revelaram que a maioria dos pesquisados apontaram que os professores realizam práticas que possibilitam a inclusão no cotidiano da sala de aula.

Quanto às interações, a pesquisa abordou ainda como os participantes observavam o relacionamento entre os estudantes com deficiência e os demais colegas. Nesse ponto, é possível observar percepções diferentes entre os segmentos. Os estudantes respondem brevemente, afirmando ser uma boa convivência, e os profissionais destacam observar dificuldades de relacionamento entre os estudantes, conforme apresentado abaixo:

[...] Muito boa. E1

[...] Ah é boa até. E2

[...] Sim, é bom. Legal, com alguns amigos eu já consigo me comunicar. Eu até estou ensinando os alunos, alguns colegas de sala estão aprendendo LIBRAS, aí a comunicação está boa. E5

[...] de aceitação, as atitudinais são as mais difíceis. Eu acho que ainda é uma relação problemática entre os alunos, de se aceitarem mesmo, trabalharemos juntos. C2

[...] Então... eu percebo assim que os alunos, como a gente lida com adolescentes, então as vezes acontece, talvez uma brincadeira. N2

Observa-se que entre os estudantes com deficiência e os demais os relatos do segmento Estudantes é sucinto, mas traz informações de bom relacionamento no geral, e, no segmento Profissionais, surgem situações de dificuldades para a construção de um espaço social inclusivo nas salas de aula. Essa questão de relacionamento entre os estudantes com deficiência e os colegas no ensino profissional revela barreiras atitudinais muito presentes nas escolas e foi observada também em outras pesquisas realizadas em Institutos Federais no país. Enquanto o estudo de Cardoso (2016) destaca existir uma solidariedade nas interações entre os estudantes, os resultados das pesquisas de Accorsi (2016), Maria (2020) e Maekava (2020), por sua vez, verificaram situações de estranheza no relacionamento entre os estudantes, situações de isolamento, falta de acolhimento e dificuldade de aceitação em função do desempenho escolar da pessoa com deficiência.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que a percepção quanto às interações presentes no espaço escolar surge como um tensionamento entre os participantes. Inicialmente, na expressão dos estudantes, o relacionamento é visto como satisfatório, em sua maioria, tanto entre professores, quanto entre os colegas.

Outrossim, entre os professores e coordenadores, surge a percepção de situação de exclusão nas relações entre os alunos com deficiência com os demais estudantes.

O tensionamento entre as percepções surge de maneira mais pontual na comparação dos relatos abaixo:

[...] **Normal**, é bem normal. E4

[...] O E4 é um menino muito emotivo, então o sentimental dele afeta muito o desenvolvimento, porque ele se sente essa pessoa que é diferente e que **acaba sendo excluído de alguma forma pelos outros alunos da turma**, e isso também interfere no aprendizado dele, por conta desse problema de concentração, então ele quer sair da sala o tempo todo. P3

Em uma análise atenta aos resultados apresentados, é possível observar que ao se referir ao relacionamento com os colegas, o participante E4 classifica como “*normal, é bem normal*”, ao passo que o participante P3 aponta que o mesmo estudante E4 “*acaba sendo excluído de alguma forma pelos outros alunos da turma*”. Comparando os relatos apresentados, é possível inferir que a situação é percebida de maneiras diferentes por sujeitos que a compartilham, nesse caso, o estudante e o seu professor. Algumas hipóteses poderiam auxiliar na compreensão diferenciada. O termo “*normal*” utilizado pelo estudante pode revelar uma ausência de valores e julgamento quanto ao relacionamento que ele vive na instituição. Enquanto o professor entrevistado deixa claro seu julgamento quanto à exclusão com os demais colegas da turma, direcionados ao estudante E4, a partir da sua percepção como professor. Outro ponto a considerar, direciona-se para os limites e desvantagens advindas da técnica utilizada para a coleta dos dados da pesquisa: a entrevista.

Marconi e Lakatos (2017) ao destacarem a técnica de coleta de dados por meio de entrevistas, apresentam as vantagens e desvantagens em sua utilização, apontando para a dificuldade de expressão do participante como uma possível limitação para a pesquisa. Sionek, Assis e Freitas (2020) afirmam ainda que em entrevistas qualitativas, por vezes, o conteúdo pode ser mobilizador de emoções e que nesses casos, pode surgir resistência no entrevistado em acessar vivências potencialmente mobilizadoras de conteúdo sensível. Nesse cenário, o estudante poderia buscar uma negação quanto à exclusão vivenciada, por ser um conteúdo mobilizador de emoções, podendo optar pelo não enfrentamento.

Tal diferença de percepções pode ainda ser explicada pela maneira como cada sujeito percebe e interpreta a realidade em que está inserido, e tendo a pesquisa buscado identificar as percepções dos sujeitos envolvidos, torna-se importante considerar que os resultados são válidos em pontuar que existem tensões significativas no relacionamento pessoal entre os estudantes com deficiência e demais estudantes, que são percebidas principalmente pelos profissionais envolvidos no atendimento aos discentes da instituição.

Ao retomar os aspectos teóricos e históricos apresentados anteriormente nesta tese, destacam-se situações de impedimento de participação social em processos de segregação e exclusão educacional vivenciados pelas pessoas com deficiência. Tal processo histórico revela situações de trajetória escolar marcada por fracasso, sentimento de inadequação e desmotivação, as quais, infelizmente, ainda são realidades frequentemente vivenciadas pelos estudantes com deficiência, e esse fator pode explicar as circunstâncias de estranheza no relacionamento entre os estudantes. Maria (2020, p.66) aponta que “são necessários investimentos escolares que reconheçam o estigma e seus efeitos na saúde emocional do estudante”. A construção de uma escola inclusiva precisa ser ampla, envolvendo vários atores e aspectos, pois o relacionamento entre os estudantes como um todo é fator importante no processo de aprendizagem e, como identificado, ainda causa estranhamento e dificuldades no processo de inclusão.

No tocante à acessibilidade comunicacional e de informação, os estudantes registraram algumas situações observadas por eles. Por estar vivenciando o ensino remoto no momento da entrevista, o estudante E5 apontou que algumas janelas de interpretação em LIBRAS ainda precisavam de ajustes.

[...] Precisa só um pouquinho de adaptação na janela de interpretação de LIBRAS. Só um pouquinho mais de adaptação. Depois que tiver essa adaptação pronta no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), fica tudo certo. E5

[...] Preciso de bastante foco professora. Eu também olho muito a leitura labial, eu faço bastante. E4

[...] Todos ampliam as atividades impressas. A maioria já se acostumou a ampliar os slides também, só que tem alguns, principalmente, os que entraram nesse ano, como não sabem, ou não sei, daí eu pego e aviso, professor o slide, faz um pouquinho maior a

fonte, por favor, mesmo assim, os que entraram esse ano, as vezes esquecem de fazer os slides um pouquinho maior. E1

A acessibilidade comunicacional e de informação se apresenta como uma importante condição para a aprendizagem de todos. Nos relatos apresentados, é possível identificar algumas barreiras que são percebidas pelos estudantes, que apesar de simples de serem implantadas, ainda merecem atenção da instituição. Freitas (2019), em pesquisa realizada em outro Instituto também da Região Norte do país, observou que se torna imprescindível no processo de inclusão, a sistematização de ações, estratégias, projetos e até adaptações metodológicas que viabilizem o fortalecimento da acessibilidade que conseqüentemente trará inúmeras possibilidades para êxito escolar de todos. Tal sistematização no atendimento do estudante com deficiência poderia ser pensada a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI). A construção do PEI permite aos docentes maior conhecimento das estratégias necessárias, não sendo necessário ao estudante o reforço das estratégias de acessibilidade curricular, conforme mencionado nos relatos apresentados. Rodrigues Santos (2020) destaca que a construção do PEI é um processo que prevê um trabalho colaborativo, envolvendo não apenas os NAPNEs, mas também o setor pedagógico, a assistência estudantil, os professores, os coordenadores de curso, os estudantes e seus familiares. Dessa forma, entende-se que a construção do PEI corresponde à possibilidade de enfrentamento das barreiras percebidas pelos entrevistados como forma de alcançar sucesso em seu processo formativo.

Como demonstrado na apresentação da instituição pesquisada, o regulamento que orienta as práticas do IF1 foi publicado no mês de junho de 2020. Diante da ausência de relatos ou destaques sobre a construção de um plano educacional individualizado durante as entrevistas, destacando que as mesmas foram realizadas entre agosto/2019 e junho/2020, coube uma análise do Regulamento anterior ao publicado em 2020. Sendo assim, o regulamento anterior do NAPNE do IF1 é do ano de 2017, e dentre as principais mudanças percebidas quando em comparação ao publicado em 2020, pode se observar a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Principais alterações no Regulamento do NAPNE 2017 – 2020 IF1

Resolução n.48/2017 IF1	Resolução n.35/2020 IF1
Público-alvo: pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtornos Globais do	Público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos

Desenvolvimento e diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas no âmbito do IF1	globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação
Composição: um Coordenador e uma equipe multidisciplinar, composta no mínimo por seis membros da comunidade escolar, nomeados por portaria da Direção-Geral.	A composição da equipe do NAPNE, nomeados pela Direção-Geral do <i>Campus</i> , pode ter os seguintes membros da comunidade escolar: I - Técnicos administrativos em educação; II - Docentes; III - Discentes; IV - Pais ou responsáveis; V - Voluntários e membros de instituições afins. § 1º Para os servidores com o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) e Revisor de Braille, que são cargos ligados diretamente com a inclusão e acessibilidade, deverão ser incluídos na composição da equipe do NAPNE.
Apresenta como atribuição dos membros participar efetivamente da elaboração de um Plano Individual de Atendimento ao aluno.	Apresenta como atribuição dos membros participar efetivamente da elaboração de um Plano Educacional Individualizado – PEI

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos Regulamentos dos NAPNEs do IF1 de 2017 e 2020.

Em observação aos dados apresentados, é possível notar uma definição mais clara quanto ao público a ser atendido pelo NAPNE no regulamento de 2020. Também se observa uma ampliação quanto à composição do núcleo, incluindo discentes, pais ou responsáveis e membros de instituições afins e, por fim, uma alteração na nomenclatura utilizada para denominar o planejamento individualizado do estudante PAEE. Assim, é possível inferir que mesmo que a Resolução de 2017, em vigência quando da coleta de dados, não definisse o planejamento como PEI, este previa a necessidade de realização do plano sob o nome de Plano Individual de Atendimento ao Aluno, o que não foi registrado nos relatos dos participantes durante as entrevistas.

7.3.2 Processo Formativo

A investigação do processo formativo percebido pelos envolvidos na inclusão de pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na instituição pesquisada buscou revelar aspectos sobre a aprendizagem dos

estudantes, sobre o acesso destes ao ensino ofertado, bem como, ações institucionais de efetivação de mecanismos de garantia de direitos a todos os estudantes.

Quando questionados sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, as opiniões dos entrevistados surgem de maneira bem dividida entre apresentarem dificuldades e não identificarem dificuldades no processo de aprendizagem.

As opiniões dos participantes que não identificaram dificuldades para aprendizagem estão em todos os segmentos de sujeitos da pesquisa (coordenadores, professores e estudantes). As observações destes sujeitos sobre o processo formativo destacaram questões sobre esforço, a participação do estudante no processo de aprendizagem e adaptações realizadas, conforme transcrições abaixo:

[...] Na verdade, não tem dificuldades não. C1

[...] Cada caso é um caso, tinham alunos que eram totalmente determinados. C2

[...] Boa! Nossa... eu não calo a boca. Você pode ter visto já que eu sou bem falante, eu gosto, eu sou bem participativo, sento na cadeirinha da frente, fico comentando toda hora, eu sou bem participativo. E3

[...] Eu acho que eu vou bem. Nas aulas práticas o meu desempenho é igual. E4

[...] Tem algumas disciplinas que é pesada, mas depois tem as atividades, depois que tem as oficinas vão melhorando, eu estou conseguindo. Eu tenho um foco profundo, eu sei que é pesado, mas eu tenho foco. Estou num grupo de ouvintes, e eu sou surdo, e a teoria é meio difícil, mas eu me esforço, e tem a adaptação também que vem crescendo. E5

[...] Não tem dificuldade, ele é rápido, ele conversa, ele me chama, chamava a minha atenção para ele falar para expor o que ele estava pensando. P1

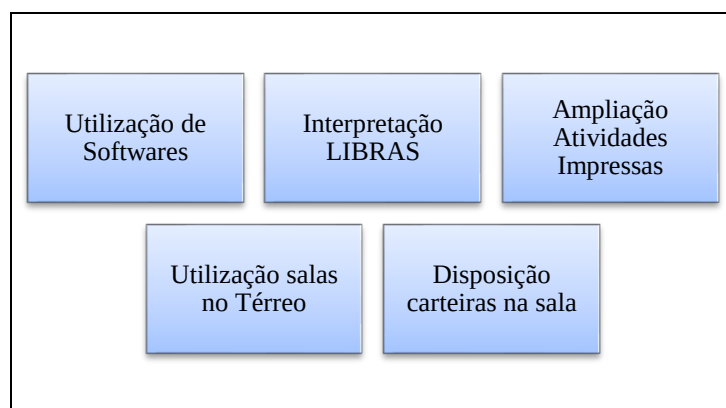
[...] Então, de aprendizagem não... pelo menos na minha área, não. P2

Na perspectiva dos depoimentos citados, é possível inferir que tem ocorrido aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na instituição pesquisada. A aprendizagem significativa está diretamente ligada ao acesso aos conteúdos, materiais, espaços e tudo que envolve cada componente curricular na escola. Esse acesso diz respeito à

acessibilidade curricular, que tem por escopo garantir a participação efetiva de todos no processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa, foi possível constatar algumas adaptações que já fazem parte do cotidiano inclusivo na instituição pesquisada. Em diferentes momentos dos relatos, os professores, coordenadores e estudantes apresentavam situações do cotidiano nas quais existiam adaptações como, por exemplo, a utilização de softwares de aumento de fonte para acompanhamento das aulas práticas em computadores, a presença de intérprete de LIBRAS e a ampliação de atividades impressas. Para os estudantes com dificuldade de locomoção, fora apresentado que as adaptações realizadas eram trocar turmas de sala de aula, dando preferência para as salas no térreo. Ainda para os estudantes com deficiência visual e auditiva foi realizada a organização de carteiras de modo que estes ficassem sentados à frente para possibilitar melhor participação. A Figura 4 representa as adaptações citadas pelos entrevistados.

Figura 4 - Adaptações Relatadas



Fonte: Dados da Pesquisa

Outro ponto importante a ser observado nos depoimentos dos participantes que não identificaram dificuldades para aprendizagem refere-se ao processo formativo, considerando que está proporcionando sucesso acadêmico por meio de esforço próprio e individual da pessoa com deficiência, conforme o relato do participante C1 *“Cada caso é um caso, tinha alunos que eram totalmente determinados”*. O que faz refletir sobre de que forma ocorre esse entendimento, de foco, determinação e desempenho? Buscar reflexões para compreender se a

responsabilidade está sendo deslocada da instituição, na busca pela implantação de um ensino inclusivo para o estudante, no sentido de busca individual, de esforço.

O conceito de capacitismo também pode ser observado no relato do participante C3, ao se referir à aprendizagem do estudante com baixa visão: *“Acho que pelo grau de deficiência que ele tem na visão, ele tem essa dificuldade de pegar os conteúdos. Então ele tinha muita dificuldade.”*. Ao atrelar sua dificuldade de aprendizagem à sua baixa visão, o profissional afasta vários outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não inerentes à deficiência, como um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência (MELLO, 2019).

Ainda sobre a aprendizagem, pode-se observar entrevistados que garantem perceber dificuldades de aprendizagem. Essa percepção surge igualmente em todos os segmentos de entrevistados.

[...] Eu percebo dificuldades. Eles têm dificuldades porque não conseguem às vezes acompanhar a aula porque o professor fala e escreve no quadro ao mesmo tempo. N1

[...] De aprendizagem, sim, ele tem (*dificuldade*), e ele mesmo reconhece isso. N2

[...] Nas práticas é um pouquinho confusa assim, por conta do conteúdo em si. Mas é bom. Só o fato dos slides mesmo. Que me atrapalha um pouco. E1

[...] Bem. Só as vezes que eu fico um pouco meio com medo, quando é no laboratório eu fico com medo, assim sabe. E2

[...] Agora eu tenho como desafio, o E3, que é um aluno que tem baixíssima visão, e ele tem um comportamento também bem arreado. E ele tem uma postura, que é complicada que a gente lidar realmente, dificulta a aprendizagem. P3

[...] Eu creio que ele tem uma dificuldade de comunicação, de chegar até a gente de perguntar, não sei se era por vergonha dos colegas, ou por realmente não entender o conteúdo, mas ele é um aluno esforçado, dedicado. C4

Nos relatos que apresentaram alguma dificuldade para aprendizagem das pessoas com deficiência, surgiram situações como barreiras metodológicas e comunicacionais que desafiam o processo formativo inclusivo no ensino profissional. Quando o participante N1 destaca que os estudantes têm dificuldade por não conseguirem acompanhar a aula na situação que o professor fala e escreve no quadro

ao mesmo tempo, bem como o relato de E1 que aponta os slides como situação que dificulta o aprendizado, é possível identificar barreiras na comunicação, nos métodos de ensino utilizados, que causam dificuldades de aprendizagem nos estudantes. Nesse contexto, faz-se necessário retomar conceitos de Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC), ainda que as pesquisas sobre o tema estejam centralizadas no ensino superior, nos relatos dos participantes sobre aprendizagem não foi possível identificar a presença de um planejamento conjunto sobre a eliminação de algumas barreiras existentes. Embora foram registradas adaptações que vêm sendo realizadas, é possível inferir que essas ocorrem em momentos isolados, o que pode ser verificado também nos relatos a seguir:

[...] A orientação existiu de dizer quem era que tinha deficiência, mas além disso não teve nenhuma outra ação. P3

[...] Por enquanto, não tem nada além do NAPNE, do monitoramento que o NAPNE faz, eu acho que ainda falta um suporte maior para o professor. N2

Identificam-se nos depoimentos, tentativas do núcleo em atuar para garantia dos estudantes PAEE, todavia ainda carentes de continuidade. Assim, corrobora-se com Sonza, Vilaronga e Mendes (2021) ao defenderem que haja um maior fortalecimento dos NAPNEs para atuação em prol da inclusão, tornando-o um setor com estrutura e espaço de organização do planejamento educacional individualizado que contemple a acessibilidade curricular e sua construção cooperativa entre os vários envolvidos e munidos de recursos financeiros para a implementação dos recursos.

Na pesquisa realizada com estudantes com deficiência no IFSP, Maekava (2020) aponta em seus resultados que para que a inclusão e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência se efetive, as escolas precisam garantir as necessárias adaptações na prática educativa. Observou também que em muitos casos se manifesta ainda uma cultura de culpabilização do aluno por não conseguir boas notas. Essa tendência de culpabilização do indivíduo também surgiu nos depoimentos dos participantes da presente pesquisa, como pode ser observado abaixo:

[...] Eu acho que o problema é mais comportamental do que a aprendizagem. Porque se o aluno tem um comportamento, ele tem um compromisso maior, independente da deficiência ele vai ter um aprendizado igual. C1

[...] Agora eu tenho como desafio, o E3, que é um aluno que tem baixíssima visão, e ele tem um comportamento também bem arredo. E ele tem uma postura, que é complicada que a gente lidar realmente, dificulta a aprendizagem. P3

Além da culpabilização do indivíduo, outra tendência que emerge nos relatos dos participantes é uma certa confusão entre os conceitos de aprendizagem e comportamento. Mesmo que a aprendizagem esteja vinculada a vários fatores individuais, coletivos e estruturais, reduzir a não aprendizagem da pessoa com deficiência ao seu comportamento representa uma visão frágil e reduzida de um processo complexo. Sobre a tendência em atribuir as dificuldades aos estudantes com deficiências no processo de escolarização, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) reportam a chamada “deficiência social” que, conforme as autoras, potencializa a deficiência e se apresenta como desafio a ser pensado coletivamente. A construção de um espaço inclusivo exige que as instituições se afastem da busca por culpados, caminhando em direção à busca por estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem e, em toda situação, contemplem a diversidade humana.

Os depoimentos evidenciam também alguns pontos de insegurança nos entrevistados quanto à garantia de pleno acesso, gerando relativa insegurança, conforme descrito nos depoimentos abaixo:

[...] A experiência dos professores, é bom eles adaptarem junto com as intérpretes, é bom os professores fazerem essa adaptação também, daí eles aprendem, como eu sou visual né... os professores adaptarem melhor as atividades, é muito texto. É mais adaptação de texto mesmo. Professor adaptar melhor os textos, não ser um texto muito comprido, mais imagens que fica melhor porque eu sou visual. Porque a língua portuguesa é pesada, são muitas páginas, aí como é um texto muito comprido fica difícil, é só adaptar os textos. E5

[...] a gente tem medo de errar, de não estar fazendo o certo. P1

[...] Tem uma aluna que na hora que eu fui entregar a prova e fiquei insegura se o tamanho da letra estava bom. Então eu cheguei pertinho dela para ninguém escutar, você precisa que eu traga uma prova um pouquinho mais ampliada para você? Está ruim? C1

O sentimento de insegurança relatado pelos participantes da pesquisa suscita questionamentos sobre a acessibilidade curricular, em um sentido amplo, na garantia de acesso aos materiais e conteúdos disponibilizados e da prática diária docente. De acordo com Cordeiro (2017), os elementos que constituem a prática pedagógica docente envolvem o planejamento, o método, a relação professor e alunos, os

conteúdos que dizem respeito ao currículo praticado e à avaliação. Nesse sentido, a acessibilidade pode ser efetivada em um processo que vislumbre todos os elementos que envolvam a prática docente. O planejamento e a escolha pelo método a ser utilizado no atendimento ao estudante com deficiência pode ser pensado e garantido durante a construção do plano educacional individualizado, oferecendo aos docentes maior segurança em sua prática. O professor, ao relatar que *“tem medo de errar, de não estar fazendo o certo”* retrata a ausência de um planejamento conjunto e colaborativo.

O depoimento do estudante E5 aborda a questão do planejamento conjunto: *“é bom eles adaptarem junto com as intérpretes, é bom os professores fazerem essa adaptação”*. A proposta pensada pelo participante da pesquisa suscita a cooperação entre intérprete e professor regular para melhor compreensão dos conteúdos, ressaltando a necessidade de que toda ação pensada e construída de forma cooperativa tem maior potencial de transformação. Rodrigues Santos aborda que:

[...] para um bom desenvolvimento do estudante PAEE, faz-se necessário um planejamento educacional precedido de uma avaliação realizada em colaboração entre professores da educação especial, professores da classe comum e o estudante PAEE (RODRIGUES SANTOS, 2020, p. 28).

Logo, a importância da presença do educador especial nos IFs também pode ser elencada independente da presença ou não do estudante PAEE que necessite de Atendimento Educacional Especializado, uma vez que para a avaliação inicial é imprescindível o envolvimento de tal profissional. Em seguida, no estabelecimento das ações pensadas para cada sujeito, essa parceria poderia se estabelecer no planejamento conjunto, conforme sugerido pelo estudante, porém de forma mais abrangente, envolvendo professor regular, estudante, professor de AEE e intérprete para os casos de estudantes surdos que utilizem a LIBRAS.

Assim, a partir dos dados apresentados, compreende-se que a insegurança relatada pelos sujeitos representa risco à garantia de acessibilidade aos estudantes com deficiência ao ensino profissional. Fato que reafirma a necessidade da presença do professor de educação especial, independente da necessidade do estudante em realizar ou não o AEE, pois o profissional na instituição representa a garantia de realização de avaliação para indicação ou não do AEE, bem como no fortalecimento

do NAPNE como espaço de apoio ao docente no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Tais questões remetem à discussão apresentada na revisão teórica da presente tese. Garantir a inclusão por meios legais e medidas compensatórias é um primeiro caminho, todavia, precisa vir sucedida ou em concomitância com ações contínuas que sejam capazes de tocar nas raízes mais profundas do conceito de inclusão e respeito à diversidade. O apoio à prática pedagógica e o planejamento colaborativo exigem formação e aprofundamento de estudos sobre o tema, para docentes e toda equipe escolar. Vilaronga e Mendes (2014, p.142) apontam que para que a inclusão “não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola”. Como propostas de enfrentamento às situações destacadas, portanto, é possível marcar a parceria entre o ensino e a pesquisa científica, que também é um pilar da instituição pesquisada, que poderia oferecer recursos e subsídios para a compreensão quanto às metodologias possíveis e disponíveis para o atendimento da pessoa com deficiência, que não gerasse tanta insegurança no docente ao construir sua prática pedagógica de forma a contemplar a diversidade.

A inclusão ganha também espaço na proposta de parceria entre ensino comum e educação especial. Nessa parceria, é possível pensar na proposta de um ensino colaborativo, que possa trazer maior segurança a estudantes e docentes. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o ensino colaborativo consiste em um modelo de parceria entre o educador comum e o educador especial, no qual dividem a responsabilidade no planejamento, avaliação e instrução de um grupo de estudantes.

Nesse aspecto é possível reforçar a discussão já levantada sobre a presença de um educador especial na estrutura do IF. Mesmo possuindo uma equipe multidisciplinar e um corpo docente com importantes titulações e regime de contratação de dedicação exclusiva, o professor de educação especial permitiria uma atenção diferenciada às atividades de atendimento ao estudante com deficiência, avaliação quanto à necessidade de atendimento educacional especializado, e a devida efetivação quando necessário, constituindo-se como possibilidade de

fortalecimento da inclusão na rede de ensino profissionalizante. Mesmo que alguns institutos já registrem tal contratação, como o IF Baiano, IFAP, IFC, IFSC, IFFarroupilha e IFPR, como destacam Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), ainda se faz necessária a implementação de uma normativa específica por parte da Secretaria de Modalidades Especializadas na Educação (Semesp) sobre a presença de um educador especial na configuração dos IFs.

O processo formativo do estudante com deficiência na instituição pesquisada percorre outros caminhos que puderam ser observados em consulta a documentos institucionais que norteiam a oferta. Em avaliação das normativas da instituição pesquisada, foi possível identificar que o Instituto dispõe de um documento intitulado “Política de Acesso, Permanência e Êxito do IF1” que objetiva oportunizar acesso e ampliar as condições de permanência e êxito dos estudantes do IF1, contribuindo para a promoção da equidade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais. A política apresenta o NAPNE como responsável pelas ações do programa de atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Ainda sobre os documentos institucionais, o PDI 2018-2022 apresenta o Projeto “Fortalecimento dos NAPNEs”, desenvolvido entre os anos 2018 e 2020, com vistas a desenvolver um conjunto de ações com o propósito de implementar e dar efetividade aos Núcleos do IF1. Dentre as ações do projeto, consta a proposta de implementação e reestruturação dos NAPNEs do Instituto, com um funcionamento, fluxos e procedimentos padronizados. Dentre as etapas do projeto, consta um primeiro momento de diagnóstico da realidade dos *Campi*, em seguida a adequação do regulamento e por terceira etapa a operacionalização. O relatório final de tal projeto, disponível para consulta pública no site da instituição, aponta que a adesão dos *Campi* na etapa de diagnóstico foi baixa (de nove, apenas três responderam) e destaca a reformulação do regulamento do NAPNE, com estudo em comissão multi *campi*, aprovado em junho de 2020.

O regulamento citado é a Resolução n.35/2020, na qual consta o objetivo do núcleo, sua composição, competência, estrutura e atribuições dos membros. Dentro das atribuições, várias ações que competem ao NAPNE remetem ao procedimento a ser seguido, todavia este não se apresenta claro e com fluxos conforme previa o

projeto de fortalecimento dos NAPNEs. O fluxo e os procedimentos foram posteriormente apresentados em um manual produzido pela Coordenação de Educação Inclusiva da Pró-Reitoria de Ensino. Nesse manual, os fluxos e procedimentos detalham as etapas desde a identificação do estudante até a metodologia para a construção do PEI e seu acompanhamento. Todavia, sem professor de educação especial no quadro de servidores, o regulamento aponta o AEE como possibilidade de encaminhamento externo:

Artigo 6º: Compete ao NAPNE: [...] Parágrafo Único: O NAPNE poderá encaminhar a qualquer momento o estudante com necessidade educacional específica, através de parcerias, para o AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (IF1, 2020, p. 2).

A indicação de encaminhamento para o AEE em SRM de forma externa revela um descompasso com a própria estrutura dos cursos integrados na instituição, uma vez que a carga horária dos cursos integrados acomoda, além das disciplinas da base nacional comum e a parte diversificada, as disciplinas do núcleo profissionalizante, o que torna os cursos integrais, inviabilizando tal possibilidade. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) destacam como proposta de AEE para os IFs o ensino colaborativo, prestando atendimento ao discente no próprio espaço de aprendizado deste, a sala de aula.

Ainda assim, a apresentação dos documentos e regulamentos institucionais deflagra um processo de investimento em uma proposta de educação inclusiva no Instituto, o próprio projeto denominado “Fortalecimento dos NAPNEs” sugere preocupação institucional quanto ao atendimento das prerrogativas legais e garantia de direitos. Nos resultados dessa pesquisa os participantes relataram reconhecer o apoio institucional no trabalho do NAPNE, na conscientização quanto ao tema realizada à toda comunidade escolar e nas reuniões pedagógicas e informações repassadas durante o ano letivo, como é possível observar nos trechos abaixo:

[...] Olha... primeiro o curso que estamos fazendo, eu acho que já é um incentivo a promoção, eu vejo assim. No ano passado, a Professora Berenice⁹ fez em algumas turmas que eu trabalhava, a confecção de material didático para o pessoal autista, eu achei assim,

⁹ O nome Berenice foi alterado nessa publicação para garantir o sigilo e anonimato quanto aos sujeitos e outros profissionais da Instituição

superinteressante, você trabalha, a percepção do aluno que não tenha a deficiência uma visão de um aluno que precisaria de um atendimento diferenciado. Eu mesma no *Campus* eu vi essa atividade que foi feita em uma sala, e agora esse curso. P1

[...] O trabalho do NAPNE do *Campus* é muito bom, principalmente para com o aluno, então assim, nós sempre estamos recebendo orientações. Nesse período então de pandemia, o NAPNE está com um trabalho fortíssimo de assessoria a esse aluno de atendimento especializado. P3

[...] Olha normalmente no início do ano letivo é feita na formação pedagógica dos professores no início do ano. São apresentados todos os casos dos alunos, dado a orientação sobre o tipo de deficiência e sobre as necessidades de adaptações, de alguma flexibilização necessária, para o ensino daquele aluno é feito, sempre na formação pedagógica no início do ano. Oficinas de orientação, de capacitação, inclusive. N1

O reconhecimento da proposta do NAPNE também pode ser observado no estudo desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que investigou as políticas de atendimento aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. Em seus resultados, Maria (2020) destaca que a instituição possui uma política significativamente estruturada e materializada, em especial, por meio da Assistência Estudantil e do NAPNE.

Identificado o reconhecimento do trabalho do NAPNE, os entrevistados também apontaram sugestões de melhoria, ou seja, para situações em que o apoio oferecido ainda carece de aprofundamento institucional. A formação docente é um aspecto apontado que se destaca em vários relatos dos profissionais entrevistados.

[...] Eu acho que nós do IF1 poderíamos receber assim esse suporte, só que assim, constantemente, porque se você faz um curso uma vez, então é algo que a gente precisa estar constantemente fazendo, não pode ser uma vez ao ano. P1

[...] A gente precisaria pensar em uma forma de ampliar essa capacitação, essa formação mesmo para os docentes, eu acho que por enquanto instituição precisa tentar ampliar essas formações. P2

[...] Eu acredito que o ideal de repente nos nossos encontros pedagógicos, algo direcionado à educação inclusiva, se não um curso de capacitação real ali, mas a orientação, a explicação. Então eu acredito que essas reuniões com o NAPNE deveriam ser bimestrais com os professores para trazer novas informações, para dizer como é que está o andamento desses alunos, ou para trazer algum minicurso ou alguma palestra, ou até mesmo alguma conversa mesmo sobre as deficiências, para gente ir cada vez mais aprendendo sobre elas. P3

[...] Talvez capacitar melhor os professores. Fazer alguma coisa mais individualizada. Talvez um grupo fazer uma formação em grupos pequenos de 5 a 10 pessoas seria algo mais interessante. C2

[...] Formação. Formação. Formação Pedagógica, eu acho que a partir do momento que a gente começa a trabalhar as formações, que começa a adentrar determinadas deficiências, eu acho que o professor passa a olhar o aluno de outra forma, ele luta para que ele seja realmente incluso, acho que é informação e formação, eu acho que é o que a gente precisa para o professor nesse momento. C3

A questão da formação docente quanto ao tema inclusão é ponto de estudo e debate em várias pesquisas na área da educação. Identificou-se questões sobre processos formativos dos profissionais da educação, os quais ocorrem em pacotes prontos (CAPELLINI, 2004) e não refletem sobre as questões e situações reais.

Essa dificuldade também foi constatada por Marques (2014), em pesquisa realizada no Instituto Federal de Brasília, que investigou o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência, sendo que os professores apontaram que a falta de formação adequada para trabalhar pedagogicamente com a PcD implica em dificuldades no fazer docente.

A importância da formação continuada para o sucesso da inclusão também foi identificada na pesquisa de Maekava (2020), realizada no Instituto Federal de São Paulo, que analisou o processo de inclusão dos estudantes com deficiência dos cursos integrados ao Ensino Médio de *Campi* do IFSP.

Nos relatos apresentados, é possível inferir que o Instituto tem investido em cursos, reuniões pedagógicas e outros momentos de formação para aprofundar o tema Inclusão no Ensino Profissional, mas ainda é possível observar a necessidade de uma ampliação e sistematização, de maneira que esses momentos sejam mais frequentes e direcionados às necessidades diárias. Pantaleão (2013) destaca que a formação continuada é primordial na constituição profissional, não como uma complementação da formação inicial, mas como momento que deve responder às demandas emergidas nas circunstâncias sociais e reais do trabalho educativo escolar.

Destaca-se ainda a necessidade de um trabalho intersetorial dentro da própria instituição, na busca pelo conhecer do estudante, das suas possibilidades de ensino e autonomia. Tendo em conta os setores apresentados no organograma do Instituto,

seria um trabalho intersetorial entre DAPE (responsável pelo ensino), CAED (responsável pela assistência estudantil, com profissionais das áreas de saúde e serviço social) e NAPNE. Acima de tudo, é importante que não se vislumbre o NAPNE como único promotor das ações de inclusão, sendo necessário oferecer aos alunos, juntamente com os professores e NAPNE, a construção do processo inclusivo, com trocas de saberes das mais variadas áreas. Dessa forma, além de oferecer condições de propor e ampliar as possibilidades de ensino, a inclusão ganharia forças para o olhar além da deficiência, enfatizando a pessoa e suas possibilidades. Essas ações intersetoriais respondem a uma forma de pensar estratégias de formação que ofereçam possibilidades de contemplar o relatado nos depoimentos dos participantes P3: *“fazer uma formação em grupos pequenos”* e C2: *“trazer novas informações, para dizer como é que está o andamento desses alunos”*. Assim, a partir das demandas que emergem das situações sociais e cotidianas, o trabalho intersetorial pode, de forma conjunta, propor estudos de casos vivenciados, analisando possibilidades de respostas às dificuldades relatadas. Tratam-se de estratégias locais, para problemas locais, refletidas a partir de processo de análises e estudos de casos que envolvam os variados setores da instituição, como apoio ao ensino, assistência estudantil, NAPNE, professores, alunos e família.

A pesquisa também reflete uma necessidade sentida pelos profissionais que atuam diretamente com a inclusão, a questão da carga horária a ser destinada para o trabalho no NAPNE. Conforme foi delineado na estrutura organizacional do Instituto, o NAPNE é um núcleo composto por profissionais lotados em outros setores como de apoio ao ensino, docência, biblioteca, gestão de pessoas e outros. Para o trabalho no NAPNE, a resolução indica que esses profissionais destinem um número de horas semanais. O coordenador poderia destinar até 20 horas, o vice e o secretário até 10 horas e os demais membros até duas horas semanais. Nos depoimentos dos participantes, identificou-se uma angústia e necessidade de maior tempo de dedicação ao trabalho de inclusão.

[...] O núcleo, dentro da realidade do IF1 ele é composto por uma portaria. Os profissionais que fazem parte do NAPNE, são voluntários, cada um atua na sua área, ele pode ser composto por profissionais técnicos e docentes. Mas cada um atua na sua área e dedica mediante essa portaria, e cada um dedica um número de horas por semana ao núcleo. Isso transforma o núcleo, na realidade, em um serviço que fica sempre como uma segunda obrigação. Tem que atender o núcleo,

mas tem que atender todas as nossas atividades normais do dia a dia também. Ele não é um setor, ele não tem pessoas ali lotadas para trabalhar ali, então a gente **fica cada um ali, cada um praticamente dentro do seu setor, tentando fazer alguma coisa**. N1

[...] Eu acho que o que poderia ser feito é uma atenção especial com o aluno. Horários de atendimento específico para os alunos no NAPNE, **mas isso como a nossa carga horária de trabalho é elevada, fica complicado entendeu?! C4**

Mesmo o regulamento da instituição apontando uma carga horária específica para o trabalho no NAPNE, os participantes da pesquisa apontaram que a mesma nem sempre pode ser cumprida, uma vez que precisam atender as demandas do seu setor em primeira instância, conforme aponta a participante N1 *“fica cada um ali, cada um praticamente dentro do seu setor, tentando fazer alguma coisa”*, ou ainda, que a disponibilização de apenas 2 horas como membro do NAPNE é insuficiente para o atendimento ao aluno, mesmo entendendo que dentro da elevada carga de trabalho não haja espaço para maior destinação ao NAPNE, conforme apontou o participante C4. A carga horária dos membros do NAPNE é ponto de reflexão em outras pesquisas sobre o processo inclusivo nos IFs pelo Brasil. Em pesquisa realizada no Instituto Federal de Rio Grande do Sul, que investigou as políticas de atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, Maria (2020) afirma que a atuação no NAPNE em concomitância com as demais atividades a serem cumpridas em seu setor/curso de origem representam que a inclusão é considerada como pauta secundária nas políticas educacionais.

Nesse ponto, a composição do NAPNE precisa ser problematizada de forma a discutir os variados aspectos que entrelaçam a proposta inclusiva e a composição do núcleo. Por ser composto por membros com carga horária dividida em outros setores, e que apontam não conseguir cumprir a carga horária prevista na portaria, muitas vezes sem formação específica em educação especial, o debate sobre a formação e amparo ao processo de inclusão é relegado à ordem da boa vontade e engajamento individual, o que fragiliza muito o processo. A composição do núcleo é algo a ser elaborado e debatido com profundidade para garantir que as ações ocorram em busca de garantia de direitos e não em identificação pessoal com a proposta.

Ainda sobre o formato e estrutura do núcleo, a dupla dedicação dos membros do NAPNE é sentida no depoimento do participante C3:

[...] Aqui no *Campus* eu também sou membro do NAPNE, não estou tão atuante por causa da coordenação, que demanda mais tempo. C3

Como é possível observar no depoimento do participante C3, o desenvolvimento das ações dos membros do núcleo é partilhado com outros setores, sem o devido tempo para dedicação, o que impede que as ações no NAPNE sejam prioridades, cabendo questionamento sobre como realizar efetivamente uma demanda sem exclusividade para tal, ou previsão legal de reserva de tempo para se dedicar a essa função. Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) apontam para a necessidade de que os NAPNEs, mais que núcleos, possam ser setores estratégicos dentro das instituições, com servidores capacitados, dedicados exclusivamente às atividades do Núcleo.

Outro ponto que intersecciona a fragilidade do NAPNE é a indisponibilidade de recursos financeiros próprios para efetivar suas demandas, conforme depoimento da participante abaixo:

[...] Eu acho que a gente ainda está promovendo um discurso de inclusão. Porque não temos recursos para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Então eu penso que as políticas... eu vejo dois caminhos, parece que as políticas de educação inclusiva caminham para um lado e as demais caminham para o outro. Não adianta eu dizer que o aluno com deficiência é prioridade, **no entanto quando eu vou fazer algum tipo de aquisição, fazer alguma capacitação, ou qualquer coisa, eu esbarro no recurso financeiro e aí ele deixa de ser prioridade**, quando se trata de recurso financeiro. N1

O relato da participante N1 revela uma questão fundamental na proposta de inclusão educacional, os recursos financeiros. A viabilização de recursos de tecnologia assistiva, adaptações, capacitações e outras dimensões de acessibilidade estão diretamente relacionadas à disponibilidade de recursos financeiros. No relato da participante, fica evidente que os meios financeiros que deveriam ser proporcionados pela Direção Geral, conforme aponta o regulamento, não estão sendo garantidos para execução da proposta.

Os avanços apontados pelos entrevistados são pontos importantes na construção de uma educação inclusiva, todavia se defrontam com outras ações desfragmentadas e desarticuladas com o processo, qual seja, a não prioridade de aspectos como: disponibilidade de recursos humanos e financeiros para efetivação

das ações propostas e a dependência de engajamento individual e boa vontade dos envolvidos para desenvolvimento das atividades. Quanto ao recurso financeiro, foi observado que as dificuldades se localizam na não prioridade das necessidades de aquisições identificadas pelos membros, ou ainda nas necessidades de formação da equipe, esbarrando em processos muitas vezes morosos, que dificultam e/ou impossibilitam a realização das ações.

A partir dos apontamentos, identificou-se que o cerne do apoio institucional à inclusão está centrado no NAPNE, sendo o núcleo reconhecido tanto por estudantes como pelos profissionais como um trabalho de relevância nas atuações dos *Campi*. Entretanto, na estrutura atual, o núcleo ainda demonstra fragilidades que podem ser identificadas na composição dos seus membros, na sua estrutura por não ser um setor independente, na ausência de recursos próprios para as ações, na oferta ou encaminhamentos para as formações pedagógicas, na ausência do educador especial, e em sua configuração de setor responsável pela proposta inclusiva da instituição.

7.4 Profissionalização

Nesta seção serão apresentados resultados da análise da categoria: Formação e Qualificação Profissional. A presente categoria apresenta duas subcategorias comuns aos três segmentos, quais sejam: Possibilidade de Atuação Profissional e Mundo do Trabalho. Já a subcategoria Estágio Profissional é alvo de análises no segmento Estudantes e Coordenadores apenas.

Na pesquisa realizada, professores e coordenadores de curso e dos NAPNEs foram indagados sobre como vislumbram as possibilidades de atuação profissional da pessoa com deficiência, levando em conta as experiências educacionais de cada um e o curso em que hoje atuam. Os resultados revelaram que as possibilidades de atuação profissional da pessoa com deficiência no mundo do trabalho são descritas pelos profissionais entrevistados no IF1 por um viés inclusivo com concepções de adaptação, sendo uma realidade possível, conforme os depoimentos abaixo:

[...] Nos três cursos profissionalizantes que ofertamos, as pessoas podem atuar sem problemas nenhum, não há nenhum impeditivo, há

uma adaptação. Adaptação da pessoa que tem a necessidade especial, mas também adaptação do seu campo de trabalho, mas nada que seja assim, super difícil, eu acredito que o principal, é a gente fazer com que a pessoa se sinta autônoma. P1

[...] Então, eu penso que no caso alguns deles precisam de adaptações para os laboratórios, ou a deficiência física, ou a deficiência motora, como é que vai manusear alguns equipamentos e o laboratório é uma extensão depois da profissionalização, dependendo do que a pessoa for fazer, então eu penso que assim, que essas adaptações resolvem. P2

[...] Óbvio que... são várias áreas. A área de desenvolvimento é totalmente aceitável. Eu já li matérias de pessoas que têm deficiência visual que são programadores, de deficiência auditiva, não atrapalha em nada. C2

[...] Não, não existem limitações. C3

[...] Eu vejo que em certa parte sim. Principalmente para o curso de segurança do trabalho, que são técnicos que tem diversas atuações em diversas modalidades de trabalho. C4

A possibilidade de atuação profissional também foi investigada por Maekava (2020), no Instituto Federal de São Paulo, e a autora constatou que os servidores docentes e técnicos administrativos acreditam nas possibilidades de atuação profissional do estudante com deficiência no trabalho, porém assinalaram que estes poderão enfrentar desafios relacionados ao preconceito e dificuldades técnicas.

É importante apontar ainda que a investigação sobre as possibilidades de atuação profissional é vislumbrada como possível pelos entrevistados, mas estes não desconsideram os desafios a serem vivenciados. Os participantes apresentam dificuldades que identificam como possíveis à atuação profissional da pessoa com deficiência, conforme exposto nos trechos a seguir:

[...] Se ele tiver alguma deficiência nos membros superiores, talvez haja impedimento sim, sei lá não ter um braço, ou uma mão, o visual, eu acredito para o mercado de trabalho, vai ser um pouco mais complexo, se ele for escolher essa área também de análise. C1

[...] O intelectual já nós teríamos limitação, porque daí você teria mais limitação em mercado de trabalho em várias coisas, são limitações que provocam também uma limitação no campo de trabalho. P1

[...] Agora se eu pensar por exemplo, essa minha aluna que tem problemas auditivos, para ela é complicado trabalhar com atendimento ao cliente, então assim, cada deficiência pode interferir de acordo com o curso. P3

[...] Eu vejo os alunos com deficiência trabalhando no supermercado, mas uma vez um aluno até questionou, que eles colocam os alunos para fazer coisas...é... ah limpar prateleira. Eu acho que é algo que está sendo construído também. Porque a sociedade vê com estranhamento, mas assim eu acho que é algo que está sendo construído, tem que se preparar eles. N2

As barreiras atitudinais a serem enfrentadas surgem nos depoimentos dos entrevistados, indicando uma visão centrada na deficiência, com respostas que se condicionam as possibilidades, ao tipo de dificuldade, descrédito do empregador com disponibilização de cargos vistos como inferiores e alguma estranheza do mercado quanto à inclusão. Identifica-se, nesse ponto, o conceito de capacitismo fortemente presente nos depoimentos dos profissionais entrevistados. É possível observar que tais entendimentos permeiam o cotidiano das falas de maneira coletiva fazendo parte do senso comum, sendo acionadas pela repetição. O que permite questionar de que modo a escola, principalmente o ensino profissionalizante, tem atuado no enfrentamento da discriminação baseada no entendimento calcado no capacitismo.

O foco na dificuldade e o desconhecimento quanto às capacidades da PcD também foi observado nos resultados de Lorenzo e Silva (2017) que apontaram a oferta e disponibilização de vagas em funções operacionais ou mais simples para as pessoas com deficiência. Para os autores, não ocorre a observância de parâmetros claros e que considerem as potencialidades e possibilidades da pessoa no processo de seleção.

Quando se observa que os entrevistados atrelam as possibilidades da pessoa com deficiência e o trabalho à sua deficiência, interpreta-se que suas concepções apesar de inclusivas, ainda estão alicerçadas em função das suas limitações da PcD, direcionando para processos seletivos e funções específicas e restringindo as oportunidades. Tanaka e Manzini (2005) apontaram que, lamentavelmente, entre os empregadores, ainda se observam aspectos de descréditos em relação à real capacidade das pessoas com deficiência para o trabalho. Tal descrédito gera vagas para funções que são consideradas mais simples, com menor qualificação profissional.

Em uma discussão sobre a adesão das empresas à lei de cotas, no município de Belo Horizonte (MG), Ribeiro e Carneiro (2009) apontaram seletividade nas contratações e fiscalizações pesquisadas. De acordo com os autores, essa

seletividade se espelha no senso comum da sociedade, desconsiderando que as dificuldades para atuação profissional enfrentadas pela pessoa com deficiência também envolvem o acesso a bens e serviços essenciais e aos espaços públicos. Garantir acesso ao trabalho exige uma sociedade que assegure, antes de tudo, condições básicas de igualdade, oportunidade, educação, convívio social e todos os direitos fundamentais como cidadão.

Dentro das inúmeras lutas, incertezas e ambiguidades que permeiam o universo da atuação profissional da pessoa com deficiência, os resultados mostram que esse processo se mantém alinhado e permeado pelo debate acerca das barreiras atitudinais a serem enfrentadas pelos vários atores do processo: empregador, empregado, sociedade, espaço de formação profissional, família dentre outros.

As comunicações obtidas nas entrevistas apresentam relatos, que apesar da crença na viabilidade e realidade do processo, estão permeados de conceitos de incertezas, angústias até mesmo negativismo quanto às conquistas. A nuvem abaixo traz uma representação de palavras recorrentes nas entrevistas quando o assunto implicava no tema: atuação profissional e mundo do trabalho.

Figura 5 – Atuação Profissional e Mundo do Trabalho



Fonte: Elaboração própria

Os impedimentos vislumbrados como desafios para atuação profissional pelos entrevistados aparecem centrados no empregador nos relatos dos coordenadores e estudantes abaixo:

[...] Vamos pensar assim como se fôssemos um empresário. Ele investe numa pessoa que tem uma limitação física e acha que está perdendo dinheiro, porque o cara não vai ter aquele mesmo desempenho. C2

[...] Eu acho que ainda é uma coisa que eles querem esconder. O governo obriga, eu tenho que ter, mas ao mesmo tempo, pega os piores cargos que tem dentro de uma empresa. Infelizmente a nossa realidade é essa. C3

[...] Eu tenho medo. É muito incerto. Por exemplo, falam sobre contratar pessoas com deficiência isso aquilo outro, só que se você entrar em uma empresa só por uma cota e você não conseguir realmente cumprir algum horário, ou conseguir se sobressair em alguma coisa, é a mesma coisa que não ter emprego, além de você precisar de ter um emprego, você precisa se sobressair, para conseguir alguma coisa de verdade. E3

[...] Se não houvesse a obrigação eles não iriam contratar, principalmente pessoas com deficiências físicas. Se não fosse uma coisa obrigada, eles não contratariam esse tipo de pessoa. Porque eles acham que vão ficar mais prejudicado. E1

Os relatos destacam questões que envolvem a contratação e o lucro, a obrigação legal, a competência para manter-se no cargo, o que corrobora os resultados de Tanaka e Manzini (2005), Lorenzo e Silva (2017), Garrido, Del-Masso e Silva (2017), Lino, Stevanato e Silva (2021) ao abordarem que a obrigatoriedade legal ainda é a principal responsável pela concessão de vagas às pessoas com deficiência.

Ao identificar que a percepção dos participantes surge diretamente ligada à obrigação legal das contratações, distancia-se, portanto, um cenário de atuação profissional que vislumbre o trabalho como atividade humana, de promoção e valorização individual, conforme descrito por Alves e Silva (2021). Não foram identificadas percepções entre os estudantes e profissionais que demonstrassem a compreensão de trabalho em relação a todos os aspectos que este envolve num processo de inclusão social e desenvolvimento individual.

A importância do trabalho para a pessoa com deficiência, como atividade humana fundamental, apresenta desafios de ordem social, barreiras atitudinais presentes a serem vencidas para uma efetivação da inserção no mundo do trabalho. Preconceito, exclusão, falta de preparo são questões que preocupam as pessoas com deficiência e os agentes de formação profissional, como professores e coordenadores

de curso. Os depoimentos abaixo apresentam como tais incertezas estão arraigadas socialmente.

[...] Eu acho que o mercado recebe mal. Não do jeito que deveria ser. E2

[...] Muitas vezes a gente é meio excluído do trabalho, da escola mesmo, eu tenho muitos amigos que são excluídos. E4

[...] Não sei se a gente está preparado para isso, não sei se a gente consegue tudo isso. P1

[...] Eu acho que algumas dificuldades eles vão ter, o mercado de trabalho, não sei se eles estão muito preparados para receber. P2

[...] Eu acho complicado até porque a própria cidade não está preparada, seria realmente empecilho para o mercado de trabalho. P3

[...] O mercado ainda vê com muito preconceito. C1

Os resultados apresentados refletem uma realidade já apurada em outros estudos sobre o tema, a conscientização da sociedade é um degrau a ser vencido quando o assunto é inclusão e mundo do trabalho. Em pesquisa realizada no município de Campinas, envolvendo trabalhadores com diferentes deficiências inseridos no mercado de trabalho em empresas e ramos de atividade variados, Toldrá (2008) assinalou a necessidade de conscientização da sociedade como um todo, num esforço conjunto de políticas públicas, empresas e sociedade em geral, buscando eliminar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e pessoais em todos os âmbitos, inclusive no trabalho.

Desse modo, a compreensão é de que a ampliação de oportunidades para o acesso ao ensino profissionalizante para as pessoas com deficiência deveria, ao mesmo tempo, ampliar os caminhos para inserção no mundo do trabalho como forma de inclusão social e enfrentamento das barreiras e as mudanças de paradigmas sociais. Todavia, o cenário demonstrado pelos números trazidos pelo MTE (2019) destacam que apenas pouco mais de 50% das vagas reservadas às pessoas com deficiência são preenchidas, juntamente com os depoimentos dos entrevistados de que o mercado ainda os recebe mal, considerando que não estão preparados, havendo exclusão, um processo de discriminação, preconceito e desconhecimento, o que dificulta e impossibilita a inclusão plena ao mundo do trabalho como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento do cidadão.

Lino, Stevanato e Silva (2021) apresentam, em estudo realizado com pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, que, mesmo possuindo experiência laboral, as PcD relatam uma percepção em relação ao futuro profissional e crescimento para melhores condições de trabalho relacionadas à formação educacional, dessa forma, a busca pela qualificação profissional se intensifica como forma de ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Em relação à escolha pelo IF1 para cursar o ensino médio, todos os estudantes entrevistados afirmaram estar diretamente relacionada à imagem positiva do Instituto como instituição de ensino. Para caracterizar a imagem positiva que os mesmos têm da instituição utilizaram expressões como:

[...] Eu queria estudar no IF1. E1

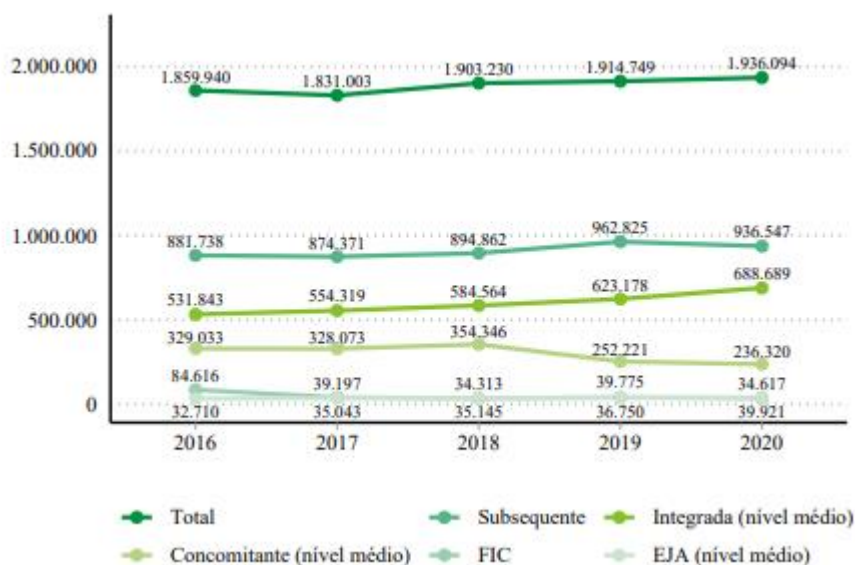
[...] Uma escolha melhor que qualquer outra escola que eu teria feito.
E3

[...] Escolhi para ter um crescimento melhor, o IF1 é importante. E5

[...] Acho que o ensino médio aqui é bem superior que as outras escolas estaduais. E4

Essa tendência na escolha dos Institutos também é retratada por Galasso e Santos (2021), apontando que a busca por uma educação básica de qualidade representa o perfil do estudante que busca os IFs. Os resultados do Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) destacaram o crescimento nas matrículas da Educação Profissional. De acordo com o Relatório Técnico, o número de matrículas é crescente nos últimos anos e a modalidade Integrada ao Ensino Médio representa o maior crescimento de matrículas na educação profissional, conforme a Figura abaixo, retratada no relatório técnico de 2020.

Figura 6 - Gráfico Resultados INEP 2020



Fonte: Relatório Técnico INEP, 2020.

Ao identificar que os estudantes entrevistados apontam que a escolha pela instituição não está diretamente relacionada ao ensino profissional, mas sim a qualidade do ensino ofertado, interessa também relacionar como foi a escolha pelo curso, uma vez que nos *Campi* entrevistados, a oferta de ensino médio é integrada ao curso técnico, o que difere em mais de uma área nos dois municípios pesquisados.

Os resultados apontam que a escolha foi motivada por proximidade com a área de pretensão de curso superior a ser escolhida, a presença de amigos no mesmo curso e a possibilidade de empregabilidade na área.

Todos os estudantes com deficiência entrevistados na pesquisa afirmam que almejam, após o curso técnico, cursar o ensino superior. Apesar das dúvidas concernentes à adolescência e à escolha de carreira, foi possível identificar que a imagem de futuro profissional se coloca diretamente ligada a essa trajetória de formação: curso técnico e superior, como apresentado nos trechos abaixo:

[...] Eu ainda não me decidi qual faculdade eu vou fazer. Mas uma das possíveis, é engenharia química, por isso o curso de química. Eu realmente não faço a mínima ideia de que faculdade eu vou querer fazer, mas eu quero me formar quero fazer faculdade. E1

[...] Então... me imagino como profissional da área, depois da faculdade, eu quero, eu penso, no futuro, ser um palestrante, dentro da área de informática ser palestrante, viajar pelo estado todo, ter experiência, conhecer. E5

Tal situação observada nos dados coletados revela que a qualidade da educação ofertada, bem como as possibilidades de continuidade nos estudos, tem centralidade na escolha de estudar no Instituto, bem mais que a possibilidade de inserção profissional possibilitada pelo curso técnico oportunizada pelo curso integrado.

A relação entre futuro profissional e formação também foi analisada em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) publicada no ano de 2008. A pesquisa foi realizada em âmbito nacional e considerou egressos dos cursos técnicos de nível médio no período de 2003 a 2007. Os resultados mostraram que 38% dos egressos trabalham e estudam, o que evidencia a preocupação de que a educação continuada é fundamental para a empregabilidade. Tal fato também foi observado por Campos et al (2021) em pesquisa realizada nos estados do Paraná e São Paulo, com egressos de cursos técnicos, que constatou a eficácia do ensino profissional para inserção no mundo do trabalho, bem como a preocupação com a continuidade nos estudos, destacando que dos participantes entrevistados, 40% ingressaram em universidades e os outros 60% mantiveram-se em formações técnicas.

No tocante à participação das famílias na escolha profissional e nas expectativas de futuro profissional, esta aparece nos relatos dos estudantes como situações de apoio. De maneira mais significativa, os resultados apontam para um cenário de avanço no aspecto de validação e apoio das famílias quanto às capacidades e possibilidades da PcD, conforme apresentado abaixo:

[...] Eles gostam. Eu sempre falei que queria, daí minha mãe disse: então está bom. E1

[...] Eles me deixaram escolher o curso e me apoiaram. Eles sempre me apoiam. E4

Mesmo com o apoio das famílias identificado nos resultados, existe ainda o aspecto de insegurança e superproteção que surge em alguns momentos dos discursos dos alunos:

[...] No começo minha mãe dava todo apoio, quando fez a inscrição e tal, dava total apoio. Só que daí quando saiu o resultado e eu tinha passado, ela já não queria, medo de eu ficar longe. E2

[...] Me apoiam, mas se, por exemplo, eu tivesse em outro curso e eu não tivesse ninguém que eu pudesse, por exemplo, me ajudar, os meus pais eles iam ficar meu Deus o que eu fiz com meu filho. E3

Conforme observado, as famílias podem apoiar ou gerar insegurança na pessoa com deficiência em sua trajetória de formação profissional e posterior inserção no trabalho. Lorenzo e Silva (2017) sinalizaram a importante função da família na relação de trabalho das PcD, apontando que a conduta familiar pode apoiar e estimular quando impulsiona a autonomia e independência, mas também pode dificultar quando adota posturas de proteção excessiva. A influência da família na escolha e inserção profissional da PcD também foi registrada nos estudos de Maekava (2020), ao destacar que o apoio familiar na busca por inserção profissional também foi observado nos resultados de sua pesquisa.

Conforme preveem os documentos norteadores da formação profissional ofertada no Instituto Federal de Rondônia, os cursos técnicos integrados ao ensino médio possuem, em sua proposta curricular, a realização do Estágio Profissional. De acordo com a Resolução n.79/CONSUP/IFRO2016, o estágio consiste em uma prática profissional que fornece experiências de uma forma direta com os cenários de trabalho. A realização do estágio é modalidade obrigatória nos cursos técnicos, requisito para obtenção de diploma, e cada curso possui um projeto pedagógico próprio que dispõe sobre a quantidade mínima de horas de duração, de acordo com as diretrizes curriculares.

A instituição onde o estágio será realizado é definida a partir de parcerias do IF1 com empresas, órgãos e demais setores nos municípios sede do *Campus*. Depois de firmadas as parcerias, as instituições disponibilizam vagas que são ofertadas aos alunos em condições de realizar o estágio. O setor responsável pelo acompanhamento do estágio obrigatório no IF1 é a Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade (CIEEC).

Os estágios devem ser iniciados a partir do momento em que o estudante conclui 50% do curso técnico integrado ao ensino médio. Considerando que os cursos integrados ao ensino médio onde se realizou a pesquisa têm três anos de duração, a partir do segundo semestre do segundo ano de curso, é possível que os estudantes iniciem a busca por vagas para realização de estágio.

Os resultados da pesquisa apontam que, dos estudantes entrevistados, nenhum ainda havia iniciado a realização do estágio. Considerando que alguns dos estudantes entrevistados estavam no primeiro ano e outros no início do segundo ano, o que de acordo com os regulamentos institucionais ainda não seria o momento para tal realização, não foi possível investigar as condições de oferta e realização do estágio a partir da percepção dos estudantes. Ressalta-se que todos têm conhecimento de que precisarão realizar o estágio, e alguns dos entrevistados apresentam inclusive planos e perspectivas para tal realização, conforme pode se observar nos trechos abaixo:

[...] Não fiz ainda. Vou fazer no final do ano. E1

[...] Quero começar em dezembro. E2

[...] Tenho que fazer. Mas não sei onde ainda. E3

[...] Estou no primeiro ano, eu faço no ano que vem o estágio. E4

[...] Quero fazer estágio numa empresa de palestras, quero ser palestrante. Mas não sei se cabe no estágio. E5

Sobre o estágio profissional, todos os coordenadores afirmam que os estudantes com deficiência cumprem o estágio, o que corrobora o documento orientador da formação técnica, que o coloca como requisito obrigatório. Contudo, apesar de confirmarem a realização do estágio, as manifestações dos coordenadores, demonstram inseguranças e incertezas das PcD com relação ao cumprimento dessa etapa formativa.

[...] Fazem, mas ainda não começaram a fazer. Eu tenho um certo receio, dependendo do local que elas irão fazer, porque por exemplo, se uma for fazer numa farmácia de manipulação, apesar de elas não mexerem no medicamento, elas vão fazer encapsulamento, precisa ter um pouco mais de atenção e tal, não sei se atrapalharia. C1

[...] Eles irão estagiar esse ano. Mas eu já penso que precisará estagiar num lugar que tenha, que condiz a atuação para ele né. C3

[...] Sabe o que eu percebo, é que as vezes os nossos alunos eles acabam, realizando o estágio aqui mesmo no Instituto. E eu percebo que eles mesmos têm um certo receio de ir para o mercado de trabalho em busca do estágio. E eu vejo sim que, eu acho que a receptividade não é tão boa. N1

[...] Coloco assim, a questão do estágio, eu penso assim que talvez, para ela se sentir mais segura, um colega que tem mais afinidade com ela poderia fazer o estágio em dupla né. É uma das alternativas que eu vejo para ele ter autonomia. N2

É possível identificar, entre os coordenadores, sentimentos de incerteza, receio e descrença quanto às possibilidades de formação prática profissional. Essa realidade observada, também notada por Marques (2014) ao registrar que o desconhecimento da realidade das pessoas com deficiência em relação ao seu potencial e capacidade de conseguir exercer atividades laborais, ainda existe e, muitas vezes, implica na desqualificação das pessoas com base em análises superficiais e preconceituosas sobre suas potencialidades durante o processo formativo.

No depoimento de um dos coordenadores entrevistados, também é possível notar certa contradição, apesar de afirmar que todos os estudantes cumprem o estágio obrigatório, independente da deficiência, este apresenta algumas situações de anos anteriores na qual os alunos com deficiência matriculados em seu curso não realizaram estágio, ou realizaram de forma simplificada, conforme descreve:

[...] Fazem. Mas eles fazem... não todos. A egressa Rafaela¹⁰ fez TCC porque ela não queria fazer estágio, porque ela tinha um problema visual. O egresso Antônio¹¹ fez estágio aqui no laboratório de informática, foi um estágio assim, bem assim, a gente tenta fazer estágios bem mais simplificados e normalmente estágios aqui no IF1 mesmo, para facilitar para ele. Porque era difícil para família, levar ele lá para empresa privada. Não é todas empresas que querem receber.
C2

No trecho apresentado, é possível identificar barreiras atitudinais significativas no depoimento do entrevistado, quanto às possibilidades de prática profissional. Ao apontar a realização de estágios “*bem mais simplificados*”, o participante C2 destaca a descrença na capacidade do sujeito, o que estabelece barreiras para o acesso à prática profissional. Nota-se ainda insegurança no estudante quando este decide que não quer realizar estágio, bem como na família ao assumir que é difícil levá-lo ao local do estágio. A realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma das opções permitidas para substituição de estágio, para tal substituição, a Coordenação responsável tem regulamentos próprios.

¹⁰ Nome fictício utilizado para garantir o anonimato nos relatos dos entrevistados.

¹¹ Nome fictício utilizado para garantir o anonimato nos relatos dos entrevistados.

Mesmo que os atuais estudantes não houvessem iniciado o estágio, considerando experiências anteriores, a pesquisa investigou junto aos coordenadores de curso e de NAPNE como ocorria o processo de escolha do estágio, bem como a participação do NAPNE na realização da prática profissional. Os relatos dos participantes nos dois *campi* pesquisados demonstram procedimentos semelhantes tanto na escolha quanto na ausência de acompanhamento do NAPNE.

[...] Ah, nós temos as empresas parceiras já. As vezes a empresa solicita um estágio, daí eu informo da oferta para todos que estão em época de estágio, e todos podem se inscrever. Outras vezes o aluno procura a empresa e traz pra CIEEC realizar o termo de parceria. C2

[...] O estágio geralmente é o seguinte. O aluno que vai atrás da empresa para estagiar, nós temos também um cadastro de empresas com o nosso CIEEC, ou na maioria das vezes, o aluno já chega, professor eu quero estagiar na empresa tal. C4

[...] Não, o NAPNE não participa, pelo menos eu nunca fui chamada para acompanhamento de estágio. N1

[...] Não, nunca vivenciei não (sobre participação ou acompanhamento no processo de estágio do aluno acompanhado pelo NAPNE). N2

Considerando o NAPNE como setor responsável pelo acompanhamento do estudante com deficiência, é importante que o núcleo seja incluído nessa etapa do seu processo formativo, o que não foi identificado nos depoimentos dos entrevistados. As falas destacadas permitem inferir um distanciamento entre a prática profissional e o ensino, nesse caso, representado pelo NAPNE.

Quando somadas as barreiras atitudinais nos relatos dos profissionais às incertezas sentidas pelo estudantes e família para realização do estágio e aos achados quanto à perspectiva de atuação profissional, que mesmo que vislumbrem possibilidades de efetivação profissional da pessoa com deficiência por um viés inclusivo, ainda é um caminho permeado de dúvidas e barreiras diversas, é possível entender as possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho como um grande desafio, ainda a ser superado, enfrentado e pensado por toda a sociedade.

Com a fundação datada em 2008, sendo, portanto, uma instituição recente, as informações resultantes nessa pesquisa sobre egressos sugerem algumas pistas, mas não apresentam significativa amplitude para análise sobre pessoa com

deficiência, ensino profissional e mundo do trabalho. Dentre os coordenadores entrevistados, apenas um relatou a presença de pessoas com deficiência concluinte no curso em anos anteriores. Os demais ou ainda não tiveram turmas concluintes, ou não tem informação quanto a egressos com deficiência.

O coordenador C2 relatou que tem registro de quatro estudantes com deficiência que já concluíram o curso, porém não tem conhecimento quanto à inserção destes no trabalho. Apenas informou que dois deles estão matriculados em cursos superiores na própria instituição, o que sugere a necessidade de um sistema para acompanhamento de egressos.

A coordenadora do NAPNE (N1) relatou informações de uma estudante com deficiência concluinte de um curso técnico no *Campus* que foi contratada no local onde havia realizado o estágio:

[...] Eu soube de uma aluna nossa que o próprio NAPNE que estava acompanhando mais de perto, e que mencionou: "olha que legal, uma aluna nossa tá trabalhando lá na Empresa Cidade¹², onde tinha feito estágio". E mostraram o exemplo dela aqui dentro do IF1, para que as pessoas possam ver o resultado do que foi feito aqui. N1

Apesar de poucos dados sobre a efetivação na empregabilidade dos egressos da instituição, a pesquisa corrobora os dados de outra pesquisa realizada pelo MEC em 2008 com egressos de cursos técnicos em instituições federais em diferentes aspectos. Citou-se anteriormente a questão em relação ao futuro profissional ligado à formação continuada em cursos superiores, o que reaparece no depoimento do coordenador C2, ao apontar que dos egressos com deficiência registrados no curso que atua, metade continuava seu ciclo formativo na própria instituição em cursos superiores. Também corrobora a importância da instituição como agente promotor e articulador local na empregabilidade. Na pesquisa da Secretaria, observou-se que 56% dos egressos que estavam trabalhando atuavam no próprio município onde realizaram o curso técnico, tal como apontado pela Coordenadora do NAPNE (N1), demonstrando que a realização do estágio oportunizou a colocação profissional da estudante com deficiência.

As vantagens da formação profissional para efetivação do trabalho também são apontadas por Minayo, Demo e Silva (2020) que analisaram a concepção de

¹² Nome de empresa fictício para garantir anonimato no relato do entrevistado.

peças com deficiência egressas de formação profissional quanto à contribuição dessa formação para sua inclusão no mundo do trabalho. Os egressos destacaram que a formação no ensino profissional ajudou na efetivação em trabalhos na mesma área, apresentando a educação como fonte substancial para o indivíduo se manter ativo no mundo do trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, os temas que se unem nessa tese, inclusão educacional e ensino profissional, são marcados por muitas ações de cunho compensatório, de exclusão e segregação, oscilando ao longo dos anos no país entre momentos de integração e ideais inclusivos. Da mesma forma, a inclusão das pessoas com deficiência na rede de ensino profissional e formação para o mundo do trabalho se apresenta a partir dos mesmos processos, caracterizando complexas medidas compensatórias, movimentos de avanços e retrocessos, desafios e incertezas.

A presente pesquisa buscou conhecer a realidade vivenciada por alunos e professores no atendimento educacional à pessoa com deficiência em uma Instituição de Ensino Profissional no Estado de Rondônia, levantando a percepção dos sujeitos quanto a formação e qualificação profissional, visando desvendar desafios, dificuldades e possibilidades presentes em sua escolarização e profissionalização.

Percorrido os caminhos metodológicos traçados, os resultados e discussões alcançados, é possível concluir que o objetivo da pesquisa foi atingido e os relatos dos participantes revelaram dificuldades, desafios e possibilidades que a pessoa com deficiência identifica no seu processo de escolarização, bem como de professores e coordenadores do IF1.

Os resultados apontaram para uma instituição de ensino profissional estruturada conforme prevê a lei de criação da Rede Federal de Educação no país, com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Subsequentes e Concomitantes, Graduação e Pós-Graduação. Como o foco da pesquisa se localizou no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a pesquisa observou uma estrutura organizada a partir de Diretorias, Coordenações e Núcleos de Apoio ao Ensino como suporte ao ensino ofertado nessa modalidade. Sendo parte integrante da Rede Federal, a instituição pesquisada possui em sua estrutura o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, e neste núcleo concentra-se grande parte das ações de inclusão que puderam ser percebidas nos relatos dos participantes.

Os resultados demonstraram, portanto, que o NAPNE desenvolve importante papel na instituição, sendo recorrente as opiniões que apresentavam que os

processos inclusivos tinham origem e desfecho no núcleo, desde o processo de formação, informação, acolhimento do estudante, encaminhamentos e providências quanto ao atendimento.

Apesar de a percepção quanto ao importante papel e atuação do NAPNE na instituição, a análise dos dados das entrevistas revelou uma estrutura fragilizada. Essa fragilidade surge na composição dos membros que dividem atribuições com setores de lotação original, destinando pequena carga horária para atuação no núcleo, e ainda a não disponibilidade de cumprimento integral de carga horária, tendo em vista as demandas do setor de lotação. A questão da carga horária dedicada às atividades do NAPNE, presente em outras discussões científicas apresentadas ao longo dessa tese, deflagra um processo de não prioridade frente ao serviço prestado pelo núcleo, mesmo que reiteradamente as percepções dos entrevistados localizem a inclusão ocorrendo por meio das ações do núcleo.

A dificuldade quanto a indisponibilidade de recursos financeiros próprios para o núcleo revela outra dificuldade estrutural do NAPNE na instituição, uma vez que ações importantes para efetivação das demandas de atendimento ao público do NAPNE esbarram na carência/ausência de recursos e na não prioridade em sua execução.

Dessa forma, constatou-se ações institucionais voltadas à busca de uma educação inclusiva de esforços variados, como por exemplo, o Projeto de Fortalecimento dos NAPNEs, o curso de educação inclusiva que estava sendo ofertado aos servidores a partir de investimentos da instituição, bem como adaptações que já vêm ocorrendo para acessibilidade dos sujeitos entrevistados e a busca por formação e informação dos profissionais em iniciativas próprias.

Todavia, foi possível verificar barreiras e desafios para efetivação de um ensino de qualidade às PcDs que seja capaz de corresponder às expectativas de formação e de qualificação para atuação no mundo do trabalho. Ocorre que apesar das iniciativas e buscas que têm sido realizadas, algumas ações se apresentam desarticuladas entre si, como por exemplo, a centralidade do NAPNE no papel de promoção da inclusão, o esforço do núcleo para entregar informação e formação a toda comunidade acadêmica sobre o tema, ao passo que, mesmo sendo o centro, não

se constitui nem mesmo como um setor, sendo denominado apenas como núcleo, sem servidores com exclusividade de atuação e sem recursos próprios.

A questão da formação da equipe escolar para atuação numa proposta que atenda à diversidade humana surge como angústia nos participantes do segmento Profissionais. Tanto os coordenadores de curso quanto os coordenadores de NAPNE e professores relatam, em diversas situações, insegurança quanto ao trabalho inclusivo, dúvidas sobre processos e uma necessidade constante de formação sobre o tema.

As barreiras percebidas localizam-se na acessibilidade arquitetônica, atitudinal, de informação e comunicação. Importante destacar que os entrevistados reconhecem uma arquitetura favorável no que diz respeito à acessibilidade, mas ainda com algumas restrições quanto ao acesso a todos os espaços. No aspecto da acessibilidade à comunicação e informações, os estudantes registraram aspectos positivos, mas que ainda suscitam de fortalecimento, como janelas de interpretação no ambiente virtual de aprendizagem, necessidade de solicitar ampliação de atividades por esquecimento de professores, dentre outros, que sugerem a necessidade de melhoria do processo, mas não a impossibilidade de acesso ao conhecimento ao ensino ofertado. Como forma de articular tais ações em um objetivo comum, vislumbra-se a efetivação do que está previsto no regulamento do NAPNE na instituição: a construção de um plano educacional individualizado, que estabeleça as ações de forma coletiva e possibilite maior segurança e efetividade das ações propostas.

Nas barreiras atitudinais, contudo, se concentram os maiores desafios referidos pelos sujeitos da pesquisa: situações de estranheza nas relações, descrença quanto ao atendimento a ser realizado, falta de interação para criação de vínculos, bem como situações alicerçadas no conceito do capacitismo, revelando obstáculos à formação profissional ofertada pela instituição. O reconhecimento de tais barreiras na prática escolar, coloca-se como um imperativo para a construção de uma educação inclusiva e acessível a todos, uma vez que as barreiras atitudinais se conectam a vários aspectos da acessibilidade em uma instituição de ensino, como na prática pedagógica, nas relações, avaliação, entre outros. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de investimentos robustos de toda a instituição para o reconhecimento

de tais barreiras e a busca pela superação de estigmas, preconceitos e atitudes que impeçam o desenvolvimento da pessoa com deficiência no ambiente escolar e social como um todo.

Considerando os achados, compreende-se a importância do papel do professor de educação especial na instituição. Entende-se que tal professor deve ter formação inicial para docência e conhecimentos específicos da área da educação especial, de forma a possibilitar sua atuação no atendimento educacional especializado, com caráter interativo e interdisciplinar tal como preconizam as normativas atuais sobre o tema. A presença do professor de educação especial em todos os *Campi* da instituição, independente de matrícula de estudante PAEE, ampliaria as possibilidades de garantia de efetivação dos direitos de todos, uma vez que toda formação do professor de AEE o habilita para o conhecimento das políticas públicas da inclusão bem como das possibilidades de efetivação de tais políticas.

Apesar dos entrevistados identificarem algumas barreiras e dificuldades no processo formativo, as expectativas de inserção no trabalho não se apresentam limitadas pelo processo de formação profissional. Os entrevistados apresentaram uma imagem positiva da instituição e do percurso formativo que vivenciam. Os resultados demonstraram que apesar de recente, a instituição demonstra colaboração na empregabilidade de seus egressos com deficiência e apresenta possibilidade para continuação dos estudos em nível superior. Todavia, os desafios para inserção profissional são enxergados a partir de barreiras atitudinais que também foram identificadas no processo de escolarização dentro da instituição, como por exemplo, o descrédito do mercado de trabalho quanto às possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência.

Dessa forma, entende-se que as barreiras atitudinais exercem significativo entrave ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, desde seu processo de inclusão escolar, se estendendo até a vida adulta na inserção social como um todo, caracterizando a necessidade urgente de investimentos que identifiquem tais barreiras e vislumbrem formas de transpô-las.

Os resultados demonstraram que a formação técnica ofertada de forma integrada ao ensino médio, apesar de gerar a possibilidade de ingresso no mundo de

trabalho, na percepção dos estudantes entrevistados, trata-se de uma busca por ensino de qualidade que oportunize também a continuidade nos estudos em nível superior, a despeito do que se espera com tal modalidade de ensino, de acordo com documentos oficiais que sistematizam a oferta.

De forma a articular a pesquisa e a realidade, pretende-se como devolutiva à instituição que possibilitou o desenvolvimento do presente trabalho, a confecção de relatório detalhado das principais impressões obtidas pelos dados analisados, bem como, as conclusões obtidas na análise. Como servidora da instituição, tal devolutiva amplia-se na possibilidade de atuação e esforços para efetivação das propostas institucionais voltadas à educação inclusiva.

É mister também apontar o processo atual que as instituições de ensino estão vivenciando nesse momento de ensino remoto, ocasionado pela pandemia mundial da COVID19, muitos desafios estão sendo postos às realidades educacionais, e a escolarização da pessoa com deficiência também vivencia tais desafios. Implantar um ensino remoto inclusivo exige esforços de muitos atores do processo. Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, impossível não registrar que as transformações no processo educacional estão sendo substanciais, e suscitam observação e investigação quanto aos seus resultados.

Quanto às limitações do presente estudo, ressalta-se a própria pandemia e o distanciamento social, que obrigou que a coleta de dados tivesse que ser finalizada em formato remoto, bem como o distanciamento da pesquisadora da realidade escolar diária, fonte indispensável para o fazer e refletir da educação. Destaca-se também como limitação imposta pela pandemia, a realização de apenas uma entrevista com os sujeitos da pesquisa, uma vez que vislumbra-se a possibilidade de ampliação da compreensão do cenário pesquisado com a realização de mais de uma entrevista com os sujeitos. Contudo, os dados obtidos oferecem um panorama no percurso de estudantes com deficiência no ensino médio profissionalizante integrado, podendo contribuir para a temática e estimular novos estudos.

Como lacuna e possibilidades de aprofundamento no tema, identifica-se a necessidade de aprofundamento quanto à inserção no mundo do trabalho após a finalização do curso profissional na instituição. A ausência de dados organizados e

sistematizados na instituição quanto ao acompanhamento de egressos aponta para a necessidade de investigação quanto às reais possibilidades de inserção laboral pós curso técnico de nível médio.

Tendo percorrido todo o processo de projeto, execução e relatório de pesquisa, é possível afirmar que a hipótese assumida para o desenvolvimento do projeto foi confirmada, sendo admissível aceitar que a instituição pesquisada enfrenta barreiras para efetivação, com qualidade, do ensino profissional às pessoas com deficiência. Os sujeitos participantes da pesquisa percebem as barreiras que refletem em sua formação profissional, e consequente expectativa de inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, acredito que a inclusão no ensino profissional na instituição pesquisada trata-se de um processo recente na modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio e que, naturalmente, embora exista uma legislação que garanta direitos à pessoa com deficiência, a efetivação dessas práticas é um processo lento, permeado por barreiras e, portanto, com desafios a serem transpostos. Dessa forma, os resultados da pesquisa demonstram que a acessibilidade atitudinal surge como maior barreira referida pelos entrevistados e, portanto, demanda maior investigação e buscas de enfrentamento.

9. REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Ribeiro; SILVA, Nilson Rogério. **O Que as Pessoas com Deficiência Intelectual Pensam sobre a sua Participação no Trabalho a Partir de Dois Estudos de Casos**. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru/SP., v.26, p.109 - 124, 2020.

ALVES, Ana Paula Ribeiro; SOUZA, Flávia Danieli de. Um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual: a escola regular em questão. **Revista Trilhas Pedagógicas**, V. 7, P. 9-22, 2017. Disponível em: <https://fatece.edu.br/revista-trilhas-volume-7>. Acesso em: 20/09/2021.

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1323>. Acesso em: 15/04/2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAUJO, Janine Praça. SCHMIDT, Andréia. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Maio-Ago. 2006, v.12, n.2, p.241-254.

AZEVEDO, Marília Macorin de. FERNANDES, Senira Annie Ferraz. ROSSI, Lea. Trabalho e Educação: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. V.13, N.29, p.136-158, jan-abril, 2021.

BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**. 2016. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

BEZERRA, Querubina Aurélio. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul – RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4154>. Acesso em: 30/08/2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e

gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em:
 10/04/2020.

_____. Constituição de 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em:
 10/03/2020.

_____. **Lei 7.853/1989**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26/1/2021.

_____. **Lei 8.213/1991**, de 24 de junho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm. Acesso em: 27/01/2021.

_____. **Lei nº 9394/1996**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em:
 17/09/2020.

_____. **Decreto n.2208/1997**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20/12/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB 04/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em:
 07/05/2021.

_____. **Decreto n.3298/1999**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20/12/2020.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16/08/2021.

_____. **Decreto n.51554/2004**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20/11/2020.

_____. **Lei n.11.741/2008**. Altera dispositivos da Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 01/09/2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 30/08/2020.

_____. **Lei n. 11892/2008**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20/03/2021.

_____. Decreto n. 7234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20/05/2021.

_____. **Lei 12711/2012**, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15/02/2021.

_____. **Lei n.13146/2015**, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10/10/2020.

_____. **Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil**. Ministério do Trabalho. Dados RAIS 2019. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em: 18/05/2021.

_____. **Decreto 10502/2020**, de 20 de setembro de 2020. Decreto 10502/2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

_____. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192. Acesso em: 18/12/2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cad. Cedes**. V.41, n.114, p.153-163. Maio-Ago., Campinas – SP, 2021.

CAMPOS, Jaqueline Lourenço; DAIKUBARA, Larissa Tiemi Daikubara; BATISTA, Rodrigo Costa; BATISTA, Ellen Felizardo. Avaliação da trajetória profissional dos egressos do curso técnico em Edificações de uma instituição de ensino federal. **Scientia Prima**, v. 7, p. e107, 4 nov. 2021. Disponível em: <https://abric.org.br/ojs/index.php/scientiaprima/article/view/107/21>. Acesso em: 08/12/2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos. 2004. UFSCAR. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15/10/2020.

CARDOSO, Maria Heloísa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. São Cristóvão – SE. 2016. Universidade Federal de Sergipe. Dissertação (Mestrado).

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Anais Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/reforma-da-educacao-profissional-e-o-ensino-medio-integrado-tendencias-e-riscos-1>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 116f. 2012.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2.ed., 4 reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017

COSTA, Rosalina Pisco. **A transcrição da entrevista e a (RE) Construção social da realidade**. Anais do VII Congresso Português de Sociologia. Lisboa. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1430652-Ridendo-castigat-mores-a-transcricao-de-entrevistas-e-a-re-construcao-social-da-realidade.html>. Acesso em: 20/09/2020.

COSTA, Michele Gomes Noé; VELANGA, Carmen Tereza. **O ingresso de estudantes no IFRO: a ação afirmativa pessoa com deficiência**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22746_8926.pdf. Acesso em: 24/03/2021.

COSTA, Michele Gomes Noé. **A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)**. Porto Velho/RO. 2016. 190 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2016. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1960>. Acesso em: 15/09/2021.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. SILVA, Lenina Lopes Soares. **O TEC NEP como política pública de inclusão na rede federal de educação profissional**. Anais II CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/23153>>. Acesso em: 04/06/2021.

DALL'ALBA, Jacira, **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) Instituto Federal do Amazonas – IFAM; Manaus Amazonas – 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/54>. Acesso em: 30/09/2021.

DIAS, Mirian Vieira Batista. A promoção do Letramento Emergente em crianças com síndrome de Down/Deficiência intelectual. **REVELLI**. v.9 n.2. Junho/2017. p. 40-55.

DIAS, Miriam Vieira Batista; MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann. Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 360-376, jan./jun. 2020.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/05/2021.

FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. *et al.* **A profissionalização do deficiente visual no Brasil: Reflexões a partir da literatura**. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. (Organizadora). A pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Maria da Piedade Resende da Costa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 178p.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação Continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência visual**. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24143>. Acesso em: 30/09/2021.

FREITAS, Cristiane Rodrigues. **A Inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** Dissertação (Mestrado Educação Profissional e Tecnológica). 137f. Manaus – AM. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/308>. Acesso em: 30/09/2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre as formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GALASSO, Bruno. J. B.; SANTOS, Daísa Valverde. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021.

GARRIDO, Mariana Akemi Toyota. DEL-MASSO, Maria Candida Soares. SILVA, Nilson Rogério da. O Trabalho da pessoa com deficiência na percepção de gestores de empresas. **R. Laborativa**, v.6, n.2, p.06-22, out./2017. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>. Acesso em: 20/05/2021.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Caderno Tradicional**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 534-556, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534/30724>. Acesso em: 20/04/2021.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas**. in Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Organizadores: Denise Meyrelles de Jesus, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Vitória, ES : EDUFES, 2013.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Resenha. Eccos - **Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar., 2021. Resenha da obra de MEC - Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020.

HEEREN, Marcelo Veloso; SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 10. Março de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Organização do Território Nacional**. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/23701-divisao-territorial-brasileira.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 20/10/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico Censo Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 21/05/2021.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho, 2018.

_____. **Resolução n.61/2015**. Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. CONSUP/IFRO. Porto Velho, 2015.

_____. **Resolução n.55/2016.** Regimento Interno do *Campus* Ji-Paraná do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. CONSUP/IFRO/ Porto Velho, 2016.

_____. **Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IF de Rondônia.** Porto Velho. 2016. Disponível em:
file:///C:/Users/Carla/Downloads/Plano%20Estratgico%20de%20Permanncia%20e%20xito%20-%20IFRO_.pdf Acesso em: 20/05/2021.

_____. **Resolução n. 35/2020.** Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. CONSUP/IFRO/ Porto Velho, 2020.

LAMONIER, Elisangela Leles. **Perspectivas de futuro profissional das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas.** 201f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás. Jataí – GO, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8425>. Acesso em: 30/09/2021.

LANCMAN, Selma. (Org). **Saúde Trabalho e Terapia Ocupacional.** São Paulo: Roca, 2004.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho: redimensionando o singular no contexto universal.** *Campinas* – SP. Autores Associados. 2003.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevichi. Apendice: **Problemas psicológicos Del caráter conciente Del estudio.** In: *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade curricular: um estudo sobre inclusão no Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia.** 234f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Goiano. Morrinhos – GO, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1388>. Acesso em: 30/08/2021.

LINO, Carla Cristine Tescaro Santos. STEVANATO, Daniele. SILVA, Nilson Rogério. **Percepção de pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva inseridas no mercado de trabalho.** *R. Laborativa*, v. 10, n. 1, p. 92-117, abr./2021. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>. Acesso em: 10/05/2021.

LORENZO, Suelen Moraes. SILVA, Nilson Rogério. **Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.3, p.345-360, Jul.-Set., 2017.

MARIA, Paula Mrus. **Políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas: um estudo a partir de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Rio Grande do Sul, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Serviço Social, PUCRS.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí – SP. Paco Editorial, 2016.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs). Colóquio sobre pesquisas em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. P.11-25.

MAEKAVA, Fernanda Silva. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE**. Marília, 2020. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Filosofia e Ciências.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. 2. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MELLO, Anahi Guedes. **Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook**. In: Desigualdades, gêneros e comunicação. Organizado por: Nair Prata e Sônia Caldas Pessoa. São Paulo: Intercom, 2019.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educ. rev., Curitiba, n. 41, p. 80-93, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18/03/2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* **Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência**. Temas Psicologia. Ribeirão Preto, v. 12, n.2, p.105-118. 2004. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/05/2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2º ed. São Paulo: Boitempo: 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DEMO, Pedro. SILVA, Renan Antônio. **Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1703–1729, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13816>. Acesso em: 07/05/2021.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos [on line]. 2007. Ano 23 Vol.2. p.4-30.. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>. Acesso em: 05/02/2021.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751>. Acesso em: 15/09/2021.

NASCIMENTO FILHO, Daniel Andrade do. **Recomendações para a melhoria da acessibilidade espacial em ambientes educacionais, a partir da avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**.194 f.: Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Recife - PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17066>. Acesso em: 30/08/2021.

NASCIMENTO, Franclin Costa *et al.* A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Científica Internacional**. Ano 4 – Nº18. Julho/Setembro/2011.

NERES, Celi Corrêa; CORREA, Nesdete Mesquita. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. Cad. CEDES, Campinas, v. 28, n. 75, p. 149-170, Aug. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10/12/2020.

NEVES-SILVA, Priscila; PRAIS, Fabiana Gomes; SILVEIRA, Andréa Maria. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte**, Brasil: cenário e perspectiva. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n.8, p.2549-2558, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000802549&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30/11/2020.

OLIVEIRA, Luciano Cedraz de. **A política de inclusão e o percurso de formação profissional do estudante com deficiência no Instituto Federal de Educação: um estudo de caso do Campus Planaltina**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária). Instituto Politécnico de Santarém. Santarém – PA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1644>. Acesso em: 30/08/2021.

OLIVEIRA, A.S.; LAGOEIRO, A.C.D. Inclusão de alunos deficientes visuais no curso superior de tecnologia em alimento: um relato de experiência. **Educação**. Batatais, v. 6, n. 1, p. 69-88, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. Tese (Doutorado).

210f.). São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11529>. Acesso em 30/09/2021.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília – DF. Editora Moderna, 2011.

PANTALEÃO, Edson. **Dilemas no cotidiano escolar: implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional**. In Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Denise Meyrelles de Jesus, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (Organizadores). Vitória, ES: EDUFES, 2013.

PAULA, Cristiano Corrêa de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia**. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007

PENHA, Maraneí Rohers. **A implantação e implementação de licenciaturas de ciências da natureza no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO**. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2018.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza. ROSA, Vanderley Flor. **A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise**. Revista Educação Especial. v. 30. N.57. p. 129-144. Jan./abr. 2017. Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313150464010/html/index.html>. Acesso em: 02/03/2021.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um Campus do IFNMG**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina: 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330>. Acesso em: 30/09/2021.

RIBEIRO, Marco Antônio; CARNEIRO, Ricardo. **A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à Lei de Cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Organizações e Sociedade. v. 16, n. 50, p. 545-564. Set/2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302009000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30/11/2020.

RODRIGUES SANTOS, Jessica. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 07/10/2021.

SANTOS, Allyne Cristina dos; REZENDE, Evelin Oliveira de; NETO, Ulysses Gomide. **Profissionalização da pessoa com deficiência: aspectos históricos**. In:

COSTA, Maria da Piedade Resende da. (Organizadora). A pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Carlos: Pedro & João Editores. 2012, p. 9-22.

SANTOS, José Deribaldo dos. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292>. Acesso em 29/03/2020.

SANTOS, Dinélise Sousa *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em Contexto Brasileiro: Da Lei n.13145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SIONEK, Luiza. ASSIS, Dafne Thaissa Mineguel. FREITAS, Joanneliese de Lucas. “Se eu soubesse, não teria vindo”: Implicações e desafios da Entrevista Qualitativa. **Psicologia em Estudo**. V.25, e44987, 2020.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**. V.29; n,54; p.203-214; jan-abr.2016.

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido da; SILVA, Nilson Rogério. Convivendo com a diversidade no contexto escolar. **Braz. J.of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 5, p.28368-28376, maio 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. V.34; e214130. Belo Horizonte, 2018.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério. **O suporte profissional da Educação Especial no processo de formação de um aluno com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos.** *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 17, 2015, **Anais [...]** Marília, SP, 2015.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2017.

SIDONE, Otávio José Guerci, HADDAD, Eduardo Amaral e MENA-CHALCO, Jesús Pascual. **A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica.** *Transinformação* [online]. 2016, v. 28, n. 1, pp. 15-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>. Acesso em 30/08/2021.

SONZA, Andréa Poletto. VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Individualizado nos Institutos Federais de

Educação. **Revista Educação Especial**. V.33; 2020 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15/05/2021.

SOUZA, Alice Cristina Souza Lacerda Melo. **DO CONCEBER AO AGIR – Os desafios na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino Profissional Técnico e Tecnológico**. Porto Velho/RO. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2019.

TABOSA, Marcilene França da Silva. **Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN**. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29178>. Acesso em: 30/09/2021.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.11, n.2, p.273-294, Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200008&lng=en&nrm=iso, Acesso em: 29/07/2020.

TEÓFILO, Sandro Vieira. **Os desafios e as perspectivas para educação inclusiva: Análise acerca da inclusão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**. IF Sudeste – MG. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

TOLDRÁ, Rose Colom. **Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado trabalho**. Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 110-117, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDUM, Carolina Piá. DA CUNHA, Fernanda Lanzarini. LUSA, Mailiz Garibotti. (2021). Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), 20(1), e37548. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2021.1.37548>. Acesso em 14/09/2021.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em 15/10/2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Abril/2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18/05/2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios, *et al.* Inclusão Escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal

de São Paulo. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília. V.102, n.2660, p.283-307, jan-abr.2021.

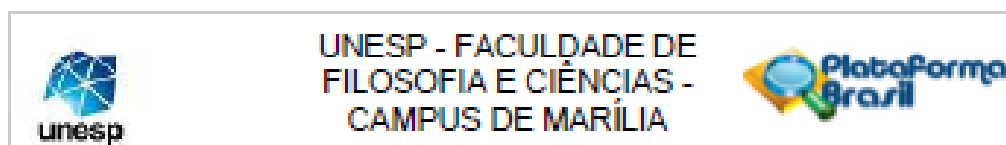
ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 289 - 303, jul. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em: 18 maio 2021.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 27, e0196, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100319&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/05/2021.

ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 22(2): 147-155, abr.-jun, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO NO ENSINO PROFISSIONAL: desafios para a profissionalização da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - Microrregião de Ji-Paraná

Pesquisador: Sônia Carla Gravena Cândido da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10520419.4.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.411.143

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A INCLUSÃO NO ENSINO PROFISSIONAL: desafios para a profissionalização da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia" apresenta-se com bom embasamento na literatura científica e procedimentos metodológicos estão descritos claramente

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo investigar dificuldades, desafios e possibilidades de pessoas com deficiência inseridas cursos técnicos profissionalizantes quanto à formação e expectativas para o mercado de trabalho, a partir da percepção de alunos, professores e coordenadores dos cursos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de educação especial

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram entregues e estão devidamente assinado pelos responsáveis. O cronograma está adequado.O Termo de Consentimento Livre Esclarecido está redigido de forma

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1348

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 3.411.143

clara e de acordo com a resolução vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve **APROVAR** o projeto de pesquisa **A INCLUSÃO NO ENSINO PROFISSIONAL: desafios para a profissionalização da pessoa com deficiência** no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - Microrregião de Ji-Paraná

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1313152.pdf	29/03/2019 08:29:21		Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_jaru.pdf	28/03/2019 19:01:50	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	25/03/2019 18:25:34	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
Cronograma	cronograma.pdf	25/03/2019 18:23:13	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_aluno.docx	25/03/2019 18:22:32	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Prof_coord.docx	25/03/2019 18:22:12	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel.docx	25/03/2019 18:22:00	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
Outros	roteiro_coordenador.docx	25/03/2019 18:19:40	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Acelto
Outros	roteiro_professor.docx	25/03/2019	Sônia Carla Gravena	Acelto

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1345

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3491.140

Outros	roteiro_professor.docx	18:19:19	Cândido da Silva	Aceito
Outros	roteiro_aluno.docx	25/03/2019 18:18:59	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	23/03/2019 18:39:32	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	23/03/2019 18:34:47	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 25 de Junho de 2019

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.505-900

E-mail: oep.marilia@unesp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Ano Publicação	Autor	Título	Tipo	Instituição
2011	Yvonete Bazbuz da Silva Santos	As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Dissertação	UFC
2012	Fernanda Cristina Correa Lima Coimbra	Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - <i>Campus</i> Belém de 2009 a 2012	Dissertação	UFC
2013	Katia Cristina Bezerra Moura	A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ <i>Campus</i> Recife	Dissertação	UFPB
2013	Marisange Blank Zamprogno	As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação	UFES
2013	Claucia Honnef	Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico	Dissertação	UFSM
2014	Claudia Luíza Marques	Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília	Dissertação	UNB
2014	Rosilene Gonçalves da Silva	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA	Dissertação	UFES

		IFES <i>Campus</i> Vitória no NAPNE		
2014	Amanda Carlou	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	Dissertação	UERJ
2015	Daniel Andrade Nascimento Filho	Recomendações para a melhoria da acessibilidade espacial em ambientes educacionais, a partir da avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Dissertação	UFPE
2015	Gilvana Galeno Soares	A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	Dissertação	UFRN
2016	Maria Heloisa de Melo Cardoso	Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica	Dissertação	UFS
2016	Danieli de Cássia Barreto Goessler	As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do censo escolar	Dissertação	UEL
2016	Luciano Cedraz De Oliveira	A política de inclusão e o percurso de formação profissional do estudante com deficiência no Instituto Federal de Educação: um estudo de caso do <i>Campus</i> Planaltina	Dissertação	IPS
2016	Michele Gomes Noé Da Costa	A Inclusão Pelo Olhar Do Incluído: A Acessibilidade Nos <i>Campi</i> Do Instituto Federal De Rondônia (IFRO)	Dissertação	UNIR
2016	Livia Maria Monteiro Santos	Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas	Dissertação	UFRRJ

2016	Maxiliano Batista Barros	Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no instituto federal do amazonas, <i>Campus</i> maués e sua influência na educação do estudante surdo	Dissertação	UFRRJ
2016	Jacira Dall'Alba	Inclusão no contexto dos institutos federais de educação: contribuições do NAPNE do IFAM - <i>Campus</i> Manaus zona leste	Dissertação	IFAM
2016	Ismar Batista Ramos	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um <i>Campus</i> do IFNMG	Dissertação	UFVJM
2017	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Tese	UFRN
2017	André Santos Cancellia	A oferta do esporte para os alunos com deficiência no Instituto Federal do Paraná – IFPR, <i>Campus</i> Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?	Dissertação	UFPR
2017	Andreia Rêgo da Silva Reis	Política de Diversidade e Inclusão Para Pessoas Com Deficiência No Instituto Federal Baiano – <i>Campus</i> Guanambi	Dissertação	UNEB
2017	Rosélia Rodrigues dos Santos Lisboa	Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades	Dissertação	UNEB

		educacionais específicas nos institutos federais brasileiros		
2018	Lawrence Mota Galvão	Inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de matemática no contexto de educação tecnológica em um instituto federal de educação, ciências e tecnologia	Dissertação	UNIVATES
2018	Elisângela Leles Lamonier	Perspectivas de futuro profissional das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas	Dissertação	UFG
2018	Querubina Aurélio Bezerra	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio	Dissertação	UCS
2018	José Adelmo Menezes de Oliveira	Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)	Tese	UFS
2019	Cristiane Rodrigues de Freitas	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?	Dissertação	IFAM
2019	Sandro Vieira Teófilo	Os desafios e as perspectivas para educação inclusiva: análise acerca da inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG	Dissertação	UFJF
2019	Marcilene França da Silva Tabosa	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos	Dissertação	UFRN

		acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN		
2019	Elaine Caroline de Macedo	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Dissertação	UFRN
2019	Higor Heyder Da Costa Pinto	Políticas e ações de educação especial e inclusão no Instituto Federal Goiano	Dissertação	UFG
2019	Alice Cristina Souza Lacerda Melo De Souza	Do Conceber Ao Agir: Os Desafios Das Práticas Pedagógicas Inclusivas No Ensino Profissional E Tecnológico	Dissertação	UNIR
2020	Fernanda Silva Maekava	Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	Tese	UNESP
2020	Cícero Batista Dos Santos Lima	Acessibilidade Curricular: Um Estudo De Caso Sobre Inclusão Escolar No Instituto Federal De Goiás - <i>Campus Luziânia</i>	Dissertação	IFGoiano
2020	Paula Mrus Maria	Políticas Educacionais De Atenção Aos Estudantes Com Deficiências E Necessidades Educacionais Específicas: Um Estudo A Partir De Um Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Sul	Dissertação	PUC RS
2020	Jéssica Rodrigues Santos	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos	Dissertação	UFSCAR

		institutos federais brasileiros		
--	--	------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA - **ESTUDANTE****Caracterização**

Nome:

Campus:

Curso:

Série:

Idade:

Tipo de Deficiência:

Faz uso de alguma medicação? Sim () Não () Qual (is)

Faz algum tratamento com profissional? _____ Qual (is)

Você mora com quem?

Você precisa de alguma adaptação ou apoio para as atividades de rotina diária? ()

sim () não. Qual (is) _____ Quem o ajuda?

Recebe Benefício? () Sim () Não Qual (is)

Você fez inscrição por cotas para ingressar no Instituto?

Percurso Escolar

Onde você estudou o ensino fundamental?

() Escola Particular

() Escola Pública

() Escola Especial

O que você se lembra do seu ensino fundamental? Me conte um pouco como foi o seu ensino fundamental.

Durante o seu ensino fundamental, você utilizou algum recurso adaptado, ou recebia apoio de profissionais especializados? Qual (is)

O que o motivou a escolher o Instituto para cursar o Ensino Médio?

Como você avalia as condições de acessibilidade do Instituto?

Como você avalia seu desempenho e participação nas aulas teóricas?

Como você avalia seu desempenho e participação nas aulas práticas?

Você apresenta alguma necessidade específica para aprender? () Sim () Não Qual (is) ?

Você identifica como a instituição poderia proporcionar alguma adaptação para atender alguma necessidade educacional específica?

Como é o seu relacionamento com os demais alunos do Instituto

E com os professores?

Como você avalia o apoio e suporte da instituição para seus estudos?

Os professores proporcionam trabalhos em duplas ou grupos?

Você gosta de trabalhos em duplas ou grupos?

Que outras estratégias foram utilizadas pelos professores durante as aulas que você gostou, ou sentiu que lhe possibilitou ampla aprendizagem?

Área de formação técnica

Como conheceu o Instituto, e o curso aqui ofertado?

Porque você escolheu esse curso? Quais suas motivações para essa escolha? Que critérios utilizou para essa escolha?

Como você conheceu essa área de formação?

Você tinha informações sobre o curso, habilitação do profissional?

Já havia realizado algum teste vocacional?
E como sua família reagiu a essa escolha?
Como foi a participação deles nessa escolha?
A sua escolha do curso, tem algo a ver com a deficiência?

Expectativas e possibilidades de atuação profissional

Você pretende atuar na área do curso que está estudando?
Você já fez ou está fazendo estágio?
(☐) Sim (☐) Não
Onde?
Você gostou?
Sentiu alguma dificuldade?
(☐) Sim (☐) Não
Por quê?
Como você imagina seu futuro profissional?
Quais são as expectativas da sua família com relação ao seu futuro profissional?
Conhece a lei de cotas? (☐) Sim (☐) Não
O que você entende sobre ela?
Como você acha que mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência?
Você, em algum momento, já se sentiu desanimado ou com vontade de desistir do curso? (☐) Sim (☐) Não
Por quê?

Tem algo a mais que queira relatar para contribuir com a pesquisa?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – **PROFESSOR**Caracterização / Trajetória Profissional

Nome:

Campus:

Idade:

Formação Inicial:

Quanto tempo atua no magistério?

Tem alguma formação em Educação Especial? Qual? Há quanto tempo?

Qual a sua experiência com inclusão escolar ou educação especial?

O que pensa a respeito?

Estratégias e Metodologias de Ensino

Você identifica alguma dificuldade de aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no curso que atua como professor, no que diz respeito a:

Barreiras arquitetônicas:

Ao relacionamento com os alunos / professores:

Aprendizagem:

Alguma outra que você tenha observado:

Você utiliza alguma estratégia diferenciada ou recurso adaptado com o aluno com deficiência? Quais?

Você possui alguma dificuldade para lecionar para o estudante com deficiência? Qual (is)?

Na sua opinião, a instituição promove ações ou atividades que auxiliem o professor ou a pessoa com deficiência no processo de ensino? () Sim () Não

Qual (is)?

Você sabe dizer se o *Campus* possui um local ou um núcleo que a pessoa com deficiência ou o professor possa buscar apoio para as possíveis adaptações nos processos de aprendizagem?

() Sim () Não

Qual (is)?

O que a instituição poderia fazer para auxiliar o seu trabalho e esses alunos?

Expectativas e possibilidades de atuação profissional

Os alunos com deficiência fazem estágio?

Como você avalia as possibilidades de atuação (profissionalização) da pessoa com deficiência na área deste curso?

Tem algo a mais que queira relatar para contribuir com a pesquisa?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – **COORDENADOR DE CURSO**Caracterização / Trajetória Profissional

Nome:

Campus:

Idade:

Formação Inicial:

Quanto tempo atua no magistério?

Há quanto tempo é coordenador do curso?

Tem alguma formação em Educação Especial? Qual? Há quanto tempo?

Qual a sua experiência com inclusão escolar ou educação especial?

O que pensa a respeito?

Estratégias e Metodologias de Ensino

Você identifica alguma dificuldade de aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no curso que atua como professor, no que diz respeito a:

Barreiras arquitetônicas:

Ao relacionamento com os alunos / professores:

Aprendizagem:

Alguma outra que você tenha observado:

Existem dificuldades no processo formativo dessa área para os estudantes com deficiência que estão cursando atualmente? Quais?

Os estudantes com deficiência participam de todas as atividades relacionadas à formação técnica do curso:

() Aulas de laboratórios

() Aulas práticas

() Visitas técnicas

() aulas de campo

Como você avalia a participação dos estudantes com deficiência nas aulas teóricas do curso? E nas aulas práticas?

No curso que você coordena já aconteceram situações de impedimento de participação em atividades de ensino, em virtude de não adaptação (curricular, arquitetônica ou outra) para a pessoa com deficiência? () Sim () Não Qual?

Na sua opinião, a instituição promove ações ou atividades que trabalhe formas de superação de possíveis dificuldades da pessoa com deficiência no ensino? Como?

Na sua opinião, a instituição promove ações ou atividades que auxiliem o professor ou a pessoa com deficiência no processo de ensino? () Sim () Não

Qual (is)?

Você sabe dizer se o *Campus* possui um local ou um núcleo que a pessoa com deficiência ou o professor possa buscar apoio para as possíveis adaptações nos processos de aprendizagem?

() Sim () Não

Qual (is)?

O que a instituição poderia fazer para auxiliar o trabalho do professor e dos alunos com deficiência?

Como é a relação dos alunos com deficiência com os demais estudantes do *Campus*?

Como é a relação dos alunos com deficiência com os professores?

Expectativas e possibilidades de atuação profissional

Os alunos com deficiência fazem estágio?

Como acontece a escolha do estágio?

Como tem sido o desempenho deles no estágio?

Existe algum acompanhamento para realizar o estágio? Qual?

Como você avalia as possibilidades de atuação (profissionalização) da pessoa com deficiência na área deste curso?

Conhece a lei de cotas? () Sim () Não

O que você entende sobre ela?

Como você acha que mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência?

Como coordenador, já teve informações sobre os egressos desse curso com deficiência, já conseguiram inserção no mercado de trabalho?

Tem algo a mais que queira relatar para contribuir com a pesquisa?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – COORDENADOR NAPNE

Caracterização / Trajetória Profissional

Nome:

Campus:

Idade:

Formação Inicial:

Quanto tempo atua no NAPNE?

Tem alguma formação em Educação Especial? Qual? Há quanto tempo?

Qual a sua experiência com inclusão escolar ou educação especial?

O núcleo de seu *Campus*, possui um registro dos alunos com deficiência aqui matriculados? Poderia me ceder uma cópia?

Como vocês alimentam esse registro? Como os alunos com deficiência são identificados?

Estratégias e Metodologias de Ensino

Você identifica alguma dificuldade de aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no curso Instituto?

Os estudantes com deficiência participam de todas as atividades relacionadas à formação técnica nos cursos do Instituto?

Você se recorda de alguma situação de impedimento com algum aluno com deficiência de participação as atividades do *Campus*? (Aulas de laboratórios, Aulas práticas, Visitas técnicas, aulas de campo)

Na sua opinião, a instituição promove ações ou atividades que trabalhe formas de superação de possíveis dificuldades da pessoa com deficiência no ensino? Como?

Na sua opinião, a instituição promove ações ou atividades que auxiliem o professor ou a pessoa com deficiência no processo de ensino? () Sim () Não

Qual (is)?

O que a instituição poderia fazer para auxiliar o trabalho do professor e dos alunos com deficiência?

Na sua opinião, o Instituto promove a inclusão?

Como é a relação dos alunos com deficiência com os demais estudantes do *Campus*?

Como é a relação dos alunos com deficiência com os professores?

Expectativas e possibilidades de atuação profissional

Como coordenador do NAPNE você participa dos processos de escolha, encaminhamento para estágio do aluno com deficiência?

Já houve algum aluno atendido pelo NAPNE que tenha solicitado apoio em alguma atividade de estágio?

Na sua opinião, existem dificuldades para a realização do estágio dos alunos com deficiência no seu *Campus*? Quais?

Como você acha que mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência?

Como coordenador do NAPNE, já teve informações sobre os egressos desse curso com deficiência, já conseguiram inserção no mercado de trabalho?

Tem algo a mais que queira relatar para contribuir com a pesquisa?