

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

César Augusto Robaina Filho

**MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO
EM SANTA MARIA**

**Santa Maria, RS
2021**

César Augusto Robaina Filho

**MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE
OFERTAM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

Orientadora: Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin
Coorientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS
2021

Robaina Filho, César Augusto

MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS
QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SANTA MARIA
/ CÉSAR AUGUSTO ROBAINA FILHO.- 2021.

185 p.; 30 cm

Orientadora: Mariglei Severo Maraschin

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de
Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica,
RS, 2021

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL 2. Educação Profissional e
Tecnológica 3. Inclusão na Educação Profissional e
Tecnológica 4. Políticas Públicas de Educação Inclusiva
5. Trabalho Pedagógico I. Severo Maraschin, Mariglei II.
Título.

César Augusto Robaina Filho

MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SANTA MARIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 07 de Dezembro de 2021:



Mariglei Severo Maraschin, Dr^a, UFSM - Videoconferência
(Presidente Orientadora)



Vantoir Roberto Brancher, Dr, IFFAR - Videoconferência
(Coorientador)



Sabrina Fernandes de Castro, Dr^a, UFSM - Videoconferência



Andreia Cabral Colares Pereira, Dr^a, IFSUL - Videoconferência



Juliani Riboli Corrêa, Dr^a, Prefeitura Municipal de Santa Maria - Videoconferência

Santa Maria/RS
2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os alunos especiais que já enfrentaram ou enfrentam a si mesmos, que lutam e tem coragem de se auto superarem.

Aos colegas de caminhada que se auto entregam, se dedicam e, jamais abrem mão de acreditar na luta Educação Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que colaboraram com esta etapa importante de minha vida. Assim, começo por agradecer a Deus e aos guias espirituais que iluminaram o meu caminho.

Agradeço imensamente aos meus orientadores, Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin e ao Professor Doutor Vantoir Roberto Brancher, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientaram neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o período do mestrado. Muito obrigado por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Agradeço à Profa. Dra. Andreia Cabral Colares Pereira (IFSUL), à Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro (UFSM) e a Prof. Dra. Juliani Riboli Corrêa (PMSM), pela contribuição na avaliação deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) em especial as professoras Cláudia e Leila, e a Gladis secretária do PPGEPT, às quais sempre me receberam na sala do PPGPET com o chimarrão pronto.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, especialmente ao Leandro Lampe e Shirley Bernardes Winter (os Mariglinhos) cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos. E assim estendendo-se aos colegas dos grupos de pesquisa TRANSFORMAÇÃO e MAGMA.

Por último, mas não menos importante agradeço meus amigos e familiares, que sempre me apoiaram e tiveram presentes neste período tão importante da minha vida. Em especial minha mãe Lúcia, meu pai César, minhas irmãs Fernanda e Patrícia, meus sobrinhos Joaquim e Mariana, destacando todo o apoio da minha esposa Camila que sempre esteve ao meu lado, me acompanhando nas noites em claro, leituras e escritas, minha entia Luiza e filha Mariana. Muito Obrigado.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

RESUMO

MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SANTA MARIA

AUTOR: César Augusto Robaina Filho
ORIENTADORA: Mariglei Severo Maraschin
COORIENTADOR: Vantoir Roberto Brancher

Esta dissertação, intitulada “Movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de Santa Maria”, foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 1 - Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM, junto ao grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e o MAGMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores. Teve como problematização a seguinte pergunta: “Quais os movimentos de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, estão ocorrendo nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria-RS?”. Como objetivo geral, propôs analisar os movimentos de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que vêm ocorrendo nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria-RS. Quanto aos objetivos específicos organizou-se de maneira a 1) Contextualizar a historicidade das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica; 2) Compreender a realidade e as experiências dos estudantes da Educação Especial na Educação Profissional em Santa Maria-RS e 3) Entender os desafios do trabalho pedagógico na Educação Especial das escolas públicas de Educação Profissional em Santa Maria-RS. A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter qualitativo e o método de pesquisa exploratória e descritiva, como instrumentos foram dois questionários, respondidos pelos gestores de ensino das instituições pesquisadas e dois grupos focais com 3 gestores de ensino de cada instituição. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e depois foi realizado um grupo de interlocução com os gestores de ensino das 2 instituições participantes da pesquisa. Após a análise dos dados produzidos, foram criadas 4 categorias e 9 subcategorias, 1) Políticas de inclusão na EPT com as subcategorias, movimentos das políticas, percepções dos gestores sobre as políticas inclusivas e impactos das políticas inclusivas nas realidades pesquisadas, 2) Inclusão na EPT com as subcategorias concepções sobre a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Experiências inclusivas na EPT e Ações Inclusivas na EPT, 3) Trabalho Pedagógico Inclusivo e as subcategorias experiências de trabalho pedagógico inclusivo, desafios do trabalho pedagógico inclusivo, 4) Desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e as subcategorias desafios da implementação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Evasão dos estudantes PAEE na EPT, Pandemia e os estudantes PAEE. Como resultados, verificou-se que os movimentos de Educação Especial nas instituições de EPT pesquisadas são diferentes e particulares, são ligados a cada historicidade das instituições, as quais possuem um grande trabalho realizado pelos gestores de ensino que colaboram, planejam e executam ações inclusivas para os estudantes PAEE. Também, observou-se a falta de formações específicas de Educação Especial para a EPT, de políticas e ações internas dentro da UFSM ou com articulações entre as instituições, uma política territorial de Educação Especial em Santa Maria. A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva deve atuar não apenas nas transformações dentro das instituições, mas partir para a inclusão destes no mundo, acompanhando esses estudantes nos estágios e incentivando-os a realizarem essa prática fora da instituição de origem. Também, destacou-se que é necessário um trabalho pedagógico crítico e inclusivo na EPT, como forma de efetivar a política inclusiva na EPT e de alcançar, para além do acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Trabalho Pedagógico.

RESUMEN

MOVIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS PÚBLICAS QUE OFRECEN CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MEDIO EN SANTA MARIA

AUTOR: César Augusto Robaina Filho

TUTORA: Mariglei Severo Maraschin

CO-TUTOR: Vantoir Roberto Brancher

Esta disertación, titulada “Movimientos de Educación Especial en las escuelas públicas que ofrecen cursos técnicos en Santa Maria”, fue desarrollada en la Línea de Investigación 1 - Políticas y Gestión en Educación Vocacional y Tecnológica del Programa de Posgrado en Educación Vocacional y Tecnológica del CTISM/UFSM, junto con el grupo Transformación - Grupo de Estudio e Investigación sobre Políticas Públicas y Trabajo Pedagógico en la Educación Vocacional y MAGMA - Grupo de Estudio e Investigación sobre Formación Inicial y Continua del Profesorado. Se problematiza la siguiente pregunta: “¿Qué movimientos de Educación Especial, en la perspectiva de la Educación Inclusiva, están ocurriendo en las escuelas públicas que ofrecen cursos técnicos de enseñanza media en Santa Maria-RS?”. Como objetivo general, se propuso analizar los movimientos de Educación Especial, en la perspectiva de la Educación Inclusiva, que vienen ocurriendo en las escuelas públicas que ofrecen cursos técnicos de enseñanza media en Santa Maria-RS. En cuanto a los objetivos específicos, se organizó con el fin de 1) Contextualizar la historicidad de las políticas de inclusión en la Educación Vocacional y Tecnológica; 2) Comprender la realidad y las experiencias de los estudiantes de Educación Especial en Educación Vocacional en Santa Maria-RS y 3) Comprender los desafíos del trabajo pedagógico en Educación Especial en las escuelas públicas de Educación Vocacional en Santa Maria-RS. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y el método de investigación exploratoria y descriptiva, teniendo como instrumentos cuestionarios, respondidos por los gestores educativos de las instituciones investigadas dos grupos focales con 3 gestores educativos de cada institución. Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido y luego se realizó un grupo de diálogo con los gestores docentes de las 2 instituciones participantes de la investigación. Después del análisis de los datos producidos, se crearon 4 categorías y 9 subcategorías, 1) Políticas de inclusión en la EPT con las subcategorías, movimientos de políticas, percepciones de los gestores sobre las políticas inclusivas e impactos de las políticas inclusivas en las realidades investigadas, 2) Inclusión en la EPT con las subcategorías concepciones sobre Educación Vocacional y Tecnológica Inclusiva, Experiencias Inclusivas en EPT y Acciones Inclusivas en EPT, 3) Trabajo Pedagógico Inclusivo y las subcategorías experiencias de trabajo pedagógico inclusivo, desafíos del trabajo pedagógico inclusivo, 4) Desafíos de la Educación Vocacional y Tecnológico y las subcategorías desafíos de implementar la Educación Vocacional y Tecnológica Inclusiva, Evasión de alumnos PAEE en EPT, Pandemia y alumnos PAEE. Como resultado se encontró que los movimientos de Educación Especial en las instituciones de la EPT investigadas son diferentes y particulares, están ligados a cada historicidad de las instituciones, las cuales cuentan con un gran trabajo de los gestores educativos que colaboran, planifican y ejecutan acciones inclusivas para Estudiantes del PAEE. También, faltaba una formación de Educación Especial específica para la EPT, de políticas y acciones internas dentro de la UFSM o con articulaciones entre instituciones, una política territorial de Educación Especial en Santa Maria. La Educación Vocacional y Tecnológica Inclusiva debe actuar no solo en las transformaciones al interior de las instituciones, sino para incluirlas en el mundo, acompañando a estos estudiantes en pasantías e incentivándolos a realizar esta práctica fuera de la institución de origen. Asimismo, se resaltó que se necesita un trabajo pedagógico crítico e inclusivo en la EPT, como forma de implementar la política inclusiva en la EPT y lograr, además del acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes.

Palabras Clave: Educación Especial. Educación Vocacional y Tecnológica. Inclusión en la Educación Vocacional y Tecnológica. Inclusión en la Educación Profesional y Tecnológica. Políticas Públicas para la Educación Inclusiva. Trabajo Pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da pesquisa.	18
Figura 2 - Capítulos da pesquisa.	19
Figura 3 - Movimentos da produção dos dados.	45
Figura 4 - Categorias da pesquisa.	46
Figura 5 - Documentos do 1º Período de 1988 à 2002.	57
Figura 6 - Documentos do 2º Período 2003 à 2016.	63
Figura 7 - Documentos do 2º Período 2017 a 2021.	73
Figura 8 - Nuvem de palavras nos relatos sobre as concepções de Educação Inclusiva.	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos Gestores de Ensino. instituição B.	57	Quadro 2 - Estudantes PAEE da	89
Quadro 3 - Estudantes PAEE da instituição A.			90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.	23
Gráfico 2 - Ano das defesas das pesquisas.	26
Gráfico 3 - Instituições das pesquisas.	24
Gráfico 4 - Programas de Pós-graduação das pesquisas.	28
Gráfico 5 - Palavras-chave encontradas nas pesquisas.	25
Gráfico 6 - Métodos de Pesquisas Utilizados.	26
Gráfico 7 - Instrumentos Utilizados nas Pesquisas	26
Gráfico 8 - Sujeitos das Pesquisas.	27
Gráfico 9 - Cursos que possuem estudantes PAEE matriculados.	94
Gráfico 10 - Anos de ingressos dos estudantes PAEE	94
Gráfico 11 - Profissionais de apoio dos estudantes público-alvo da Educação Especial da EPT	95

LISTA DE REDUÇÕES

AC	Análise de Conteúdo
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Ânima	Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CEB	Câmara da Educação Básica
CEBTT	Coordenadoria de Educação Básica Técnica e Tecnológica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CF	Constituição Federal
	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro
CIPTEA	Autista
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPERVES	Comissão Permanente de Vestibular
CP	Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTI	Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
FAETEC	Fundação de Apoio a Escola Técnica
FIES	Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GE	Gestores de Ensino
GE1	Gestor de Ensino 1
GE2	Gestor de Ensino 2
GE3	Gestor de Ensino 3
GE4	Gestor de Ensino 4
GE5	Gestor de Ensino 5
GE6	Gestor de Ensino 6
GF	Grupo Focal
GI	Grupo de Interlocução
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL	Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense
IFs	Institutos Federais

L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MR	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha
MAGMA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores
MEC	MEC - Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades/ Superdotação
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDU	Plano de Desenvolvimento de Unidade
PIBID	Projeto Institucional de Bolsista a Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
RS	Rio Grande do Sul
SEESP	SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TP	Trabalho Pedagógico
TPI	Trabalho Pedagógico Inclusivo
Transformação	Grupo de estudos e pesquisas em políticas públicas e trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica
UCB	Universidade Católica de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UES	Universidade Estácio de Sá.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal Piauí
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	25
2.1 ESTUDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	25
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	43
2.3 MOVIMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	44
2.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	53
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTORICIDADE E REALIDADE	59
3.1 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	60
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Experiências na Rede Federal em Santa Maria.	81
3.2.1 Editais de Acesso aos cursos técnicos de nível médio das Escolas Públicas de Santa Maria	89
3.2.2 Realidade dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial das Escolas Públicas	92
3.2.3 Desafios e Percepções das Políticas de Educação Inclusiva nas Realidades Pesquisadas	103
3.2.4 Impacto das Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	107
4 TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA	112
4.1 TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO	114
4.1.1 Experiências de Trabalho Pedagógico Inclusivo	117
4.1.2 Desafios do Trabalho Pedagógico Inclusivo	125
4.2 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT	129
4.2.1 Evasão dos Estudantes PAEE	134
4.2.2 Pandemia e seus desafios	139
4.3 SUGESTÕES PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	168
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES PAEE	169
APÊNDICE C - GRUPO FOCAL COM OS GESTORES DE ENSINO	170
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	181

INTRODUÇÃO

O estudo "Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria" configura-se como uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica e aos Grupos de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e o MAGMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores. Nesta parte introdutória, descrevo brevemente minha trajetória acadêmica e profissional e, por isso, o uso da 1ª pessoa do singular, como forma de justificar minha inserção na temática da pesquisa.

Meu interesse pela Educação, mais especificamente pela Educação Especial, iniciou-se em meados de 2009, após conversar com uma amiga que desenvolvia um trabalho voluntário na Escola Especial Santa Clara - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Tupanciretã, minha cidade natal. Meu primeiro contato direto se deu com pessoas com deficiência intelectual, logo ao iniciar minhas atividades, também como voluntário na referida instituição. Minha função na referida instituição era mediar jogos e brincadeiras com os alunos do ciclo I (de 7 a 9 anos) e ciclo II (de 10 a 14 anos). Após três meses, tive contato com todas as turmas da escola, dando continuidade nas atividades com o ciclo I e II, ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar na sala de informática, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde trabalhava com jogos de alfabetização e lógica e também com o grupo de convivência, no qual os jogos aplicados eram de cores e imagens.

No ano seguinte, passei de voluntário a monitor contratado pela instituição, dando continuidade às atividades nas turmas ciclo I e II e também na turma de convivência. Estive a frente da turma de convivência pelo período de um ano, quando tive a oportunidade de fazer parte da equipe de elaboração de um novo projeto de "currículo diferenciado", o qual incluía atividades de higiene pessoal, atividades de vida diária e socialização, pois muitos frequentavam a instituição desde a fundação e realizavam atividades de educação infantil e anos iniciais. O foco desta pesquisa também foi a futura inserção desses estudantes no mundo de

trabalho,¹ sendo esse o meu maior desafio até então. Essas experiências me motivaram a fazer o vestibular para Educação Especial em 2011 na UFSM. Assim, por esse motivo, deixei a Associação, visando alcançar novos objetivos e traçar novos voos.

Após o ingresso na universidade, participei do Projeto Institucional de Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Educação Especial no período de 2014-2016. Nesse ano, tive a oportunidade de atender pessoas com deficiência intelectual, jovens e adultos, com os quais desenvolvi várias atividades que visavam ao desenvolvimento de autonomia e à inserção no mundo do trabalho. Dentre os estudantes que atendi, dois deles ingressaram e continuam no mercado de trabalho, conforme contato que obtive com seus familiares. Essa experiência e essa luta por inclusão, acompanham-me constantemente, pois lutar por políticas de educação e trabalho destinadas ao público da Educação Especial é o que me move.

Para Deimling e Moscardini (2021) a busca pela igualdade parece ser o desafio do século,

[...] pois a luta somente com as reivindicações constantes de pais e professores por busca de igualdade, ocorre a mudança de políticas educacionais assistencialistas para políticas educacionais progressivas, as quais visam o desenvolvimento e independência das pessoas com deficiência, sempre focando em uma sociedade mais justa (DEIMLING; MOSCARDINI, 2021, p. 18).

No ano de 2016, com as incertezas que rondavam a minha continuidade no PIBID e a continuidade do projeto, participei do processo seletivo para bolsista do projeto “O Ensino Médio do CTISM” que, após aprovado, tornou-se o meu novo desafio: além de ser um projeto fora do Centro de Educação, centro ao qual meu curso de graduação pertence, era em outra área, a qual eu não possuía conhecimentos prévios e nunca havia sequer efetuado leituras sobre a temática. Esse projeto foi o divisor de águas dentro de minha vida acadêmica, pois saí de minha zona de conforto e, para seguir, necessitei buscar novos conhecimentos, não apenas sobre o Ensino Médio Integrado (EMI), mas ligados à Educação Profissional

¹ Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente que se dá a atividade, as prescrições e as normas que se dá a atividade, produtos dela advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana do trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. (FIGARO, 2008, p. 92).

e Tecnológica (EPT). Nesse período, conheci algumas pessoas essenciais para o meu desenvolvimento, que me incentivaram e me instigaram a pensar em novos projetos e pesquisas sobre a Educação Especial e a EPT.

Após a conclusão do meu curso de graduação e o retorno para minha cidade natal, trabalhei por quase 2 anos na área de Educação Especial, como professor de Educação Especial e diretor da clínica multidisciplinar da APAE de Tupanciretã, instituição onde, em 2009, tudo começou.

Apesar de estar no cargo ao qual almejei logo ao iniciar minha graduação e ser algo que contribuiu significativamente para a construção do profissional que sou hoje, seguiam as indagações. Esses questionamentos me levaram a ler, pesquisar e me inteirar mais sobre a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica, acreditando que esse pudesse ser um dos caminhos mais próximos para inserção desses estudantes no mundo do trabalho. A partir disso, iniciei leituras com o foco nas legislações que abordam e garantem o acesso e permanência dos estudantes PAEE na EPT e percebi o quanto, como professores e gestores, precisamos lutar por políticas públicas de inclusão.

Atualmente, sou coordenador pedagógico da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Tupanciretã, minha cidade natal. O mestrado contribuiu e segue contribuindo muito para as minhas ações no cargo que ocupo.

A partir da Constituição Federal (CF, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), houve um aumento de normas e dispositivos legais que incentivam e impulsionam ainda mais o público-alvo da Educação Especial a romper barreiras e adentrar ao mundo do trabalho, assegurando, assim, o direito à educação inclusiva. A “[...] Educação Profissional e Tecnológica é algo atrativo para os estudantes com necessidades educacionais especiais que além de seguirem seus estudos, procuram inserir-se no mundo do trabalho”. (FILHO, et. al., 2019, p. 46)

Nesse caminho, surgiu o Decreto Legislativo Nº 186/2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008, p. 01). Esse decreto implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), houve um grande aumento de

matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na educação básica e superior, tanto em instituições particulares quanto nas públicas. (BRASIL, 2015)

Na mesma direção, os dados do Censo Escolar (2021), referentes ao ano de 2020, demonstram que as matrículas dos estudantes da Educação Especial vêm crescendo também na Educação Profissional e Tecnológica, como podemos observar no gráfico 1, com os dados das matrículas desse público na Educação Profissional e Tecnológica, nos últimos 5 anos.

Gráfico 1 - Matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Dados do Censo Escolar (2020), INEP.

Analisando o referido gráfico, pode-se observar o aumento crescente nas matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica, tornando importante analisar os Movimentos de Educação Especial e Inclusiva, a partir dos discursos das Equipes Pedagógicas das escolas. Assim, este estudo visa, ao mesmo tempo, acompanhar a historicidade das políticas de inclusão na EPT e os desafios do trabalho pedagógico (TP).

Para compreender as duas temáticas desta dissertação, conceitua-se Políticas Públicas a partir de Hofling (2001) que descreve como uma solução de problemas, guiando o olhar sobre o locus onde os embates se desenvolvem: o governo. O autor afirma que "campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e,

quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)". (Hofling, 2001, p. 18)

Assim, para compreender o conceito de Trabalho Pedagógico, recorre-se a Ferreira (2018) que afirma que:

[...] é a categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações. (Ferreira, 2018, p. 5)

A partir destes conceitos, da expansão e da necessidade de olhar as políticas e o trabalho pedagógico nesse contexto, surgiu a problematização desta pesquisa: Quais os movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria?

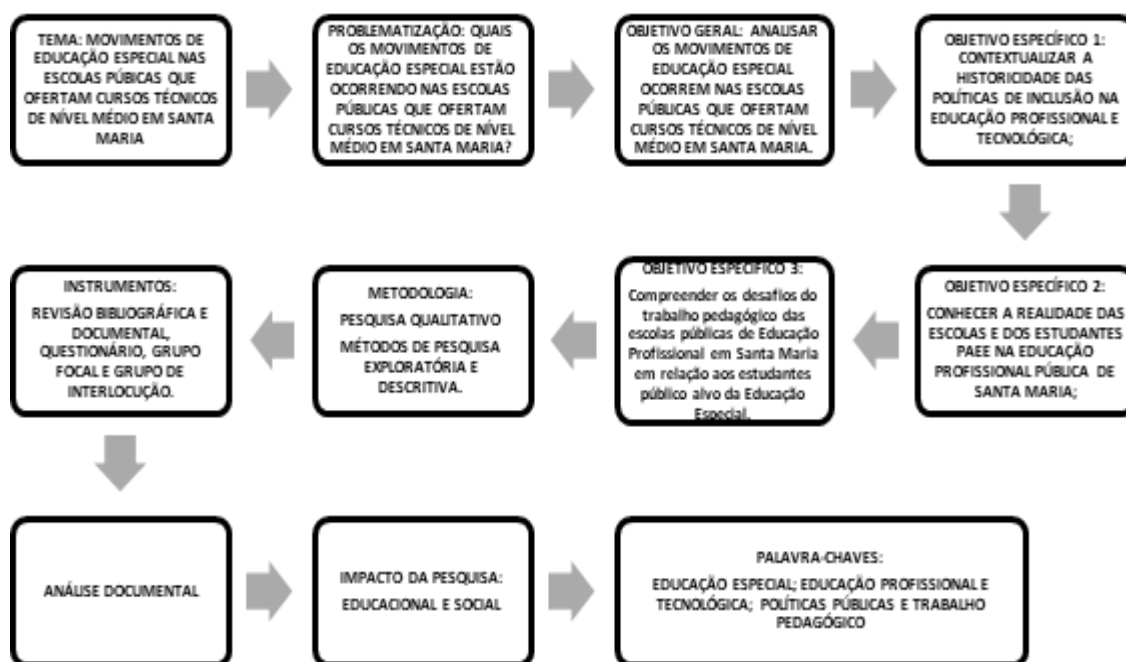
Como objetivo geral, propôs-se analisar os movimentos de Educação Especial que ocorrem nas escolas públicas, as quais ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria. Já os objetivos específicos são os seguintes: Contextualizar a historicidade das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica;

Conhecer a realidade das escolas e dos estudantes da Educação Especial na Educação Profissional em Santa Maria e Compreender os desafios do trabalho pedagógico das escolas públicas de Educação Profissional em Santa Maria em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva de cunho qualitativo, que se organizou em seis movimentos: pesquisa documental nas modalidades de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, revisão bibliográfica dos estudos anteriores com a temática da pesquisa, questionário de caracterização dos estudantes PAEE, grupo focal com os gestores de ensino (sujeitos da pesquisa), análise de conteúdo dos dados produzidos e grupo de interlocução como técnica de retorno dos dados produzidos e obtenção de mais alguns dados.

O impacto desta pesquisa foi educacional e social, pois ao ser realizado o grupo de interlocução, percebeu-se o esforço coletivo das instituições, procurando contribuir para uma política integrada nas redes de ensino de Santa Maria. A seguir, pode-se visualizar a imagem da sistematização da pesquisa (Figura 1).

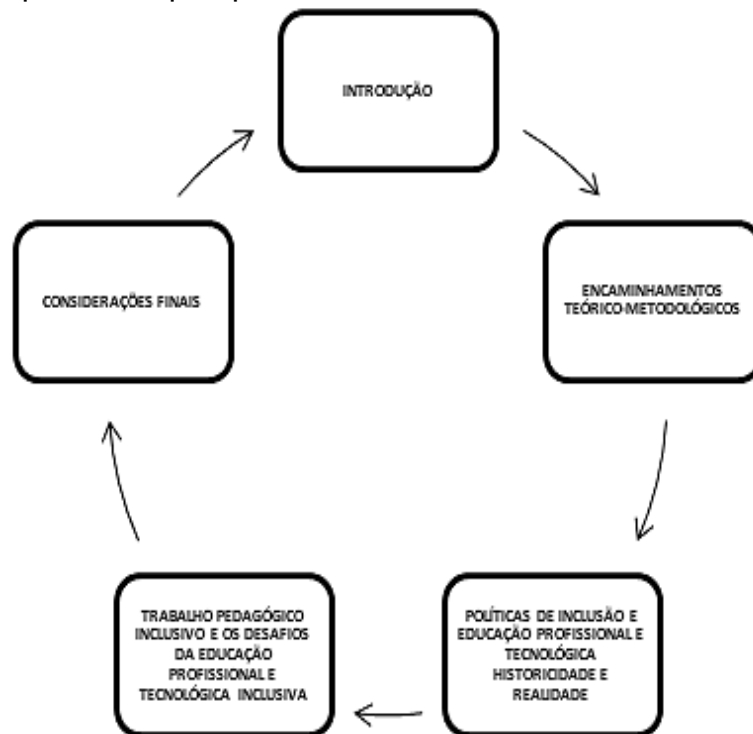
Figura 1 - Sistematização da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta dissertação, portanto, está organizada em 5 capítulos, os quais podem ser observados na figura 2:

Figura 2 - Capítulos da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

O capítulo 1, introdução, inicia com a trajetória acadêmica e profissional do autor e os caminhos percorridos até chegar ao tema desta pesquisa, após se apresentam os objetivos e a justificativa a partir dos dados do Censo Escolar e o impacto social da pesquisa.

No capítulo 2, será apresentada a metodologia da pesquisa, iniciando pela seção 1 dos Estudos Anteriores, teses e dissertações com a temática Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. A seguir, a seção 2 apresenta os caminhos da pesquisa, que possui caráter qualitativo. Já a metodologia utilizada foi de pesquisa exploratória e pesquisa descritiva. A seção 3 traz os movimentos dos instrumentos da pesquisa, os quais podem ser observados na imagem 3. A seção 4 apresenta o *lócus* e os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 3, serão analisadas legislações de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica. Assim, para analisar os movimentos destas legislações dividiu-se estas em três períodos históricos, de 1988 a 2002, 2003 a 2016 e de 2017 até os dias atuais. Na segunda seção, Educação Inclusiva na EPT: experiências na rede federal em Santa Maria, foram demonstradas as realidades das

instituições como os editais de acesso à realidade dos estudantes público alvo da Educação Especial, os desafios das políticas de inclusão na EPT e as percepções dos gestores de ensino sobre as políticas públicas apresentadas e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os impactos destas nas instituições.

O capítulo 4, Trabalho Pedagógico Inclusivo (TPI) e os Desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, foi dividido em duas seções. A primeira inicia a discussão teórica do Trabalho Pedagógico Crítico e Inclusivo e foram também discutidas as experiências e os desafios do trabalho pedagógico. Na seção seguinte, Desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, foram discutidos os desafios que a Educação Especial possui na Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando a evasão e as experiências durante a pandemia covid-19 com os estudantes PAEE.

O capítulo 5 trata das considerações finais da dissertação, as quais não são possíveis de se esgotar por completo, pois a discussão e os movimentos não se encerram, afinal sempre surgirão novas ações, desafios e experiências inclusivas na EPT.

Algo importante de se registrar neste capítulo é que o planejamento desta pesquisa nem sempre foi assim. O projeto inicial almejava analisar os movimentos das quatro escolas públicas de EPT de Santa Maria, sendo elas CTISM, Colégio Politécnico da UFSM, Escola de Educação Básica Professora Maria Rocha e Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, sendo as duas últimas retiradas da pesquisa por não possuírem estudantes PAEE. A terceira teve momentos com o pesquisador, mas na análise final não foram contemplados seus dados.

Outra alteração da pesquisa inicial foram os sujeitos, pois no primeiro momento seriam entrevistados os estudantes PAEE, sendo esses o foco principal da pesquisa, os gestores das instituições e os gestores de ensino. Porém, com a pandemia, houve muitos contratempos, como o distanciamento social, dificuldades de adaptação ao ensino remoto e de acesso presencial às instituições. Assim, optou-se por acessar apenas os gestores de ensino e, ao final da pesquisa, verificou-se ser uma opção acertada, pois são quem dominam todo o processo de gestão e acompanhamento da inclusão nas instituições.

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sobre a importância da pesquisa científica, inicia-se este capítulo com a caracterização de pesquisa científica por Álvaro Vieira Pinto (1979), a qual afirma que

A pesquisa científica é um processo amplo e complexo do conhecimento, pelo qual o homem realiza a possibilidade existencial que daria conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade, a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às suas necessidades. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 31)

Com o objetivo de analisar os movimentos de Educação Especial que ocorrem nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria, foram feitos alguns movimentos de produção de dados, os quais constam neste capítulo. O capítulo tem por objetivo apresentar os movimentos que esta pesquisa percorreu. Este inicia com a seção 2.1 Estudos da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. Para a produção desses dados, foram feitas buscas junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo dividida em duas partes: uma com dados quantitativos e outra com uma análise qualitativa dos dados produzidos.

Na seção 2.2, consta o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, com os conceitos e referências sobre a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, sendo o caráter e as metodologias utilizadas. A seção 2.3 contém os movimentos da pesquisa, os quais já foram mencionados no capítulo 1 e podem ser observados na figura 3, sendo eles pesquisa documental, revisão bibliográfica, questionário, grupo focal, análise de conteúdo e grupo de interlocução. O capítulo foi encerrado com a seção 2.4, a qual apresenta o lócus e os sujeitos da pesquisa.

2.1 ESTUDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, são apresentados os estudos anteriores que vêm ocorrendo com a temática Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, justificando esta pesquisa para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para a Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, realizaram-se buscas junto ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

(CAPES), sem recorte temporal e espacial, para buscar o maior número de pesquisas possível.

Foram utilizados os seguintes descritores “Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica” e encontradas 2 pesquisas, ambas dissertações de mestrado acadêmico; “Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica” foi encontrada 1 pesquisa; “Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica” foram encontradas 12 pesquisas, sendo uma que já havia aparecido no primeiro descritor e sendo assim excluída. Das 14 pesquisas encontradas, 2 são teses e 12 dissertações: 11 de mestrado acadêmico e 1 de mestrado profissional. Após a primeira análise, foram criadas 2 categorias, Políticas Públicas e Gestão e Experiências inclusivas na EPT.

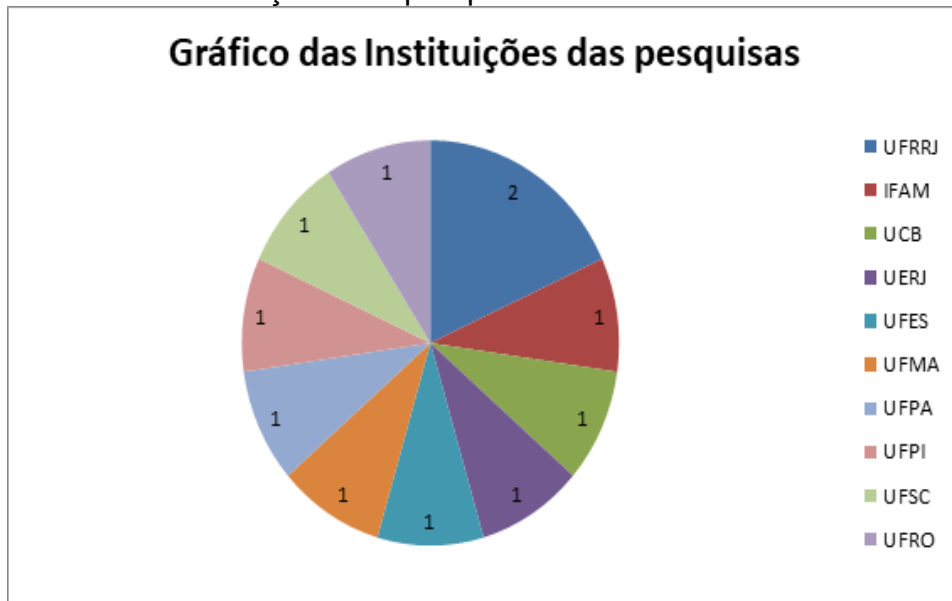
Esta seção foi dividida em dois momentos, um com análises quantitativas descritivas do ano da pesquisa, instituição, nível, programa, palavras-chave, tipos de pesquisa, Instrumentos e sujeitos das pesquisas encontradas e, no segundo momento, com categorização e discussão das pesquisas.

O primeiro dado analisado nas pesquisas encontradas foram os anos em que foram defendidas, como se pode observar no gráfico 2. Foi encontrada 1 pesquisa defendida no ano de 2008, 2 pesquisas no ano de 2011, 1 pesquisa defendida no ano de 2012, 3 pesquisas no ano de 2013, 3 pesquisas no ano de 2014, 2 pesquisas no ano de 2016, 2 pesquisas no ano de 2017 e 1 pesquisa no ano de 2018. Como se pode observar, mesmo sem ter colocado recorte temporal, as defesas das pesquisas ocorreram após o ano de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil 2015) elevou as matrículas de sujeitos público-alvo da Educação Especial no Brasil. Outro fato encontrado, na análise, foi que houve um aumento no número de pesquisas tendo o ápice em 2013 e 2014, voltando a baixar nos anos seguintes.

Gráfico 2 - Ano das defesas das pesquisas.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

O segundo dado analisado diz respeito às instituições onde foram realizadas tais pesquisas. Foram encontradas 13 instituições, sendo 2 pesquisas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e uma pesquisa nas demais, entre elas Instituto Federal de Amazonas (IFAM), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) E Universidade Estácio de Sá (UES). Como se pode se observar no gráfico a seguir, além das pesquisas não se concentrarem em apenas poucas instituições, encontrou-se uma pesquisa em cada região geográfica do país, com concentração maior nas instituições da região nordeste. Outro dado foi que se encontrou apenas um Instituto Federal com 1 pesquisa e as demais em universidades. Por último, das 13 instituições, 9 são federais, 2 estaduais e 2 particulares, demonstrando que esta temática vem sendo pesquisada, em sua maioria, em instituições públicas.

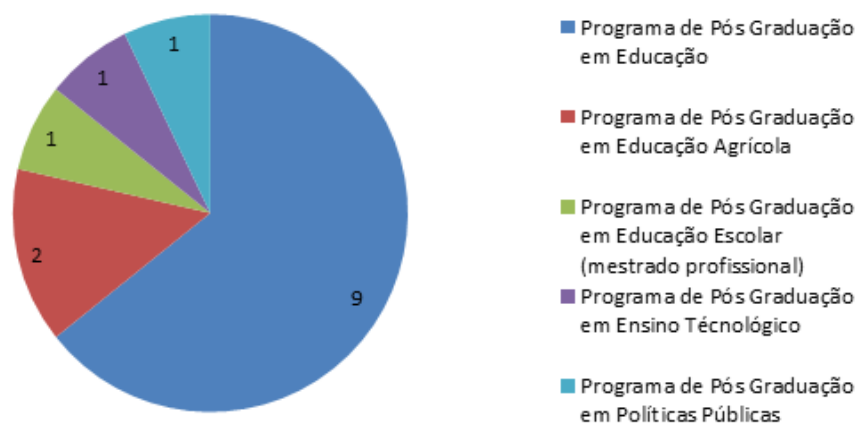
Gráfico 3 - Instituições das pesquisas.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O terceiro dado analisado foi os programas de pós-graduação. Encontraram-se 5 programas de Pós Graduação: Educação com 9 pesquisas, em Educação Agrícola com 2 pesquisas e os demais com uma pesquisa, sendo eles Programa Profissional em Educação Escolar, Programa em Ensino Tecnológico e Programa em Políticas Públicas, conforme podemos observar no gráfico:

Gráfico 4 - Programas de Pós-graduação das pesquisas.

Gráfico dos Programas de Pós Graduação das pesquisas

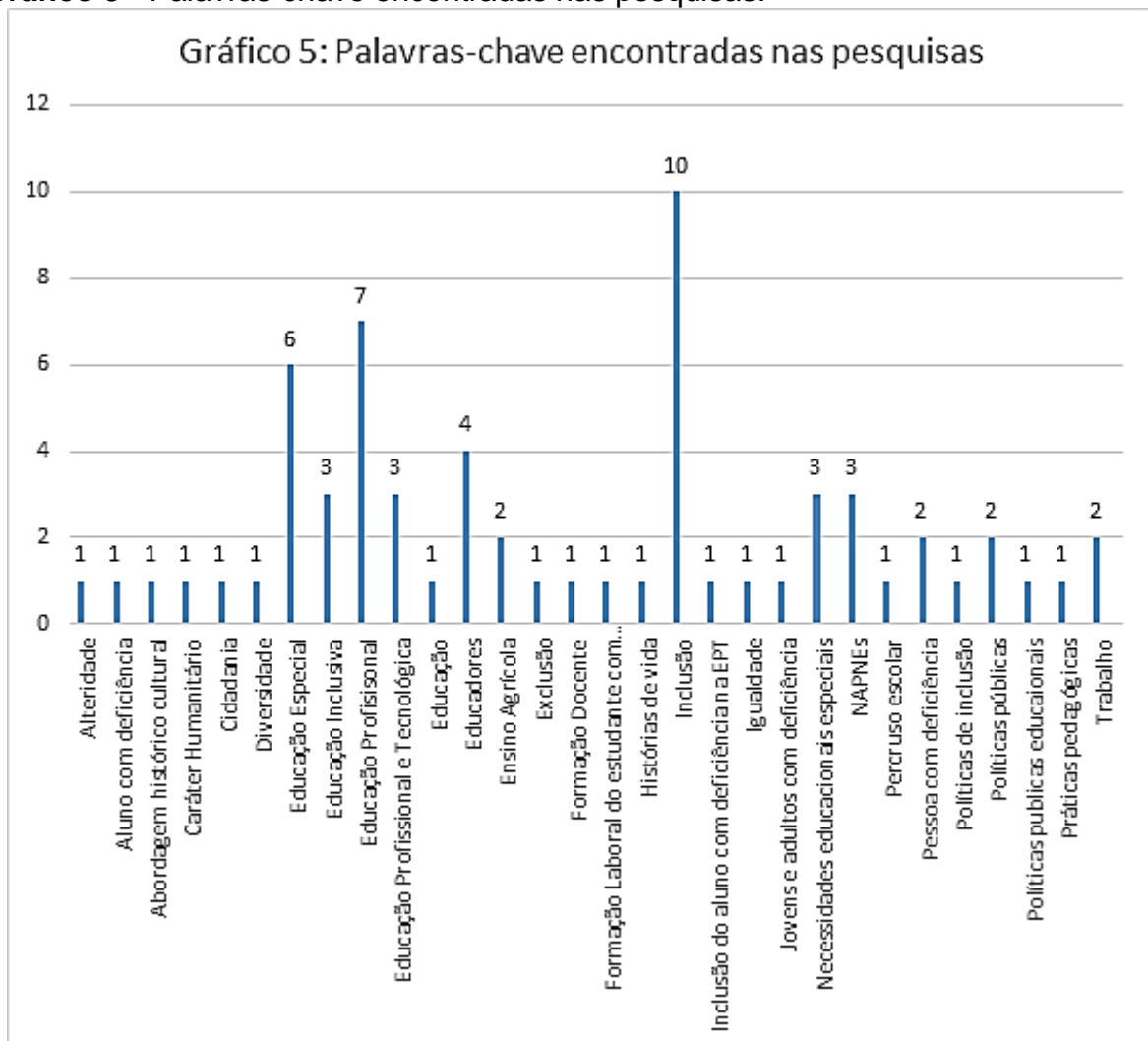


Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Outro dado analisado foram as palavras-chave; foram encontradas 31

palavras-chave, como se pode observar no Gráfico 5, a palavra que mais se repetiu nas pesquisas foi Inclusão, aparecendo em 10 pesquisas, seguida de Educação Profissional em 7, Educação Especial em 4, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica e Necessidades Educacionais Especiais em 3, Ensino Agrícola, Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em 2 e Abordagem Histórico Cultural, Alteridade, Aluno com Deficiência, Caráter Humanitário, Cidadania, Deficiência, Diversidade, Educação, Educadores em 1.

Gráfico 5 - Palavras-chave encontradas nas pesquisas.

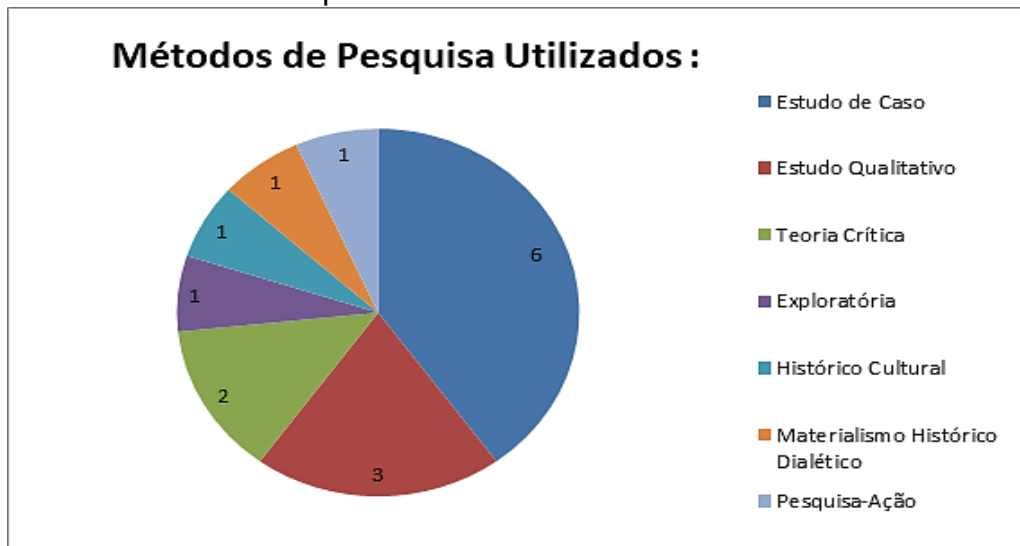


Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Também foram analisados os Métodos de Pesquisa utilizados. O Estudo de caso foi o mais utilizado com 6 pesquisas, seguido por Estudo Qualitativo em 3, Teoria Crítica em 2, e Exploratória, Histórico Cultural, Materialismo Histórico

Dialético e Pesquisa-Ação em uma pesquisa cada, conforme se pode observar no gráfico 6.

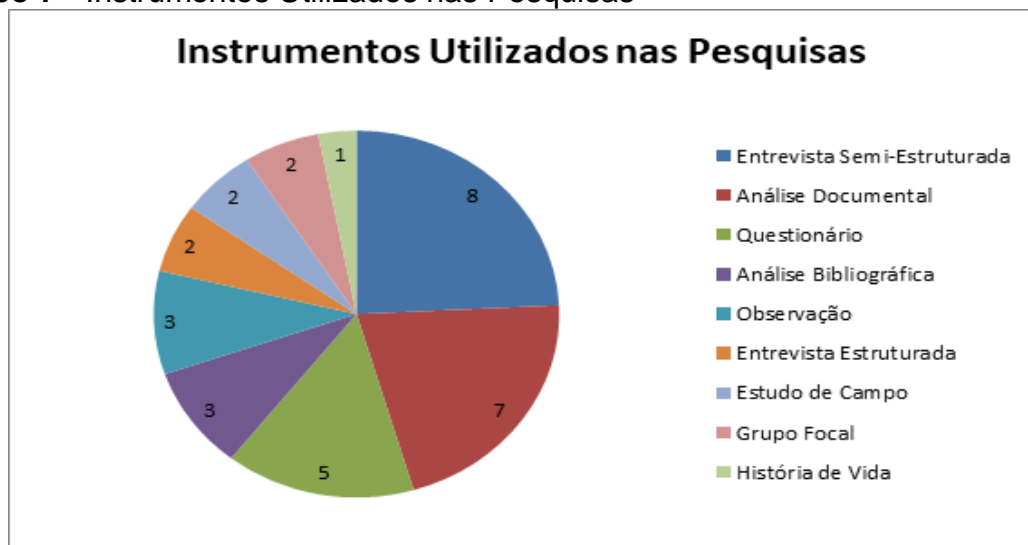
Gráfico 6 - Métodos de Pesquisas Utilizados.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quanto aos instrumentos destas pesquisas, foram encontrados 10, e a entrevista semiestruturada o mais utilizado, encontrado em 8 pesquisas, seguido de análise documental em 7, questionário em 5, análise bibliográfica e observação em 3, entrevista estruturada, estudo de campo e grupo focal em 2 cada e história de vida uma pesquisa.

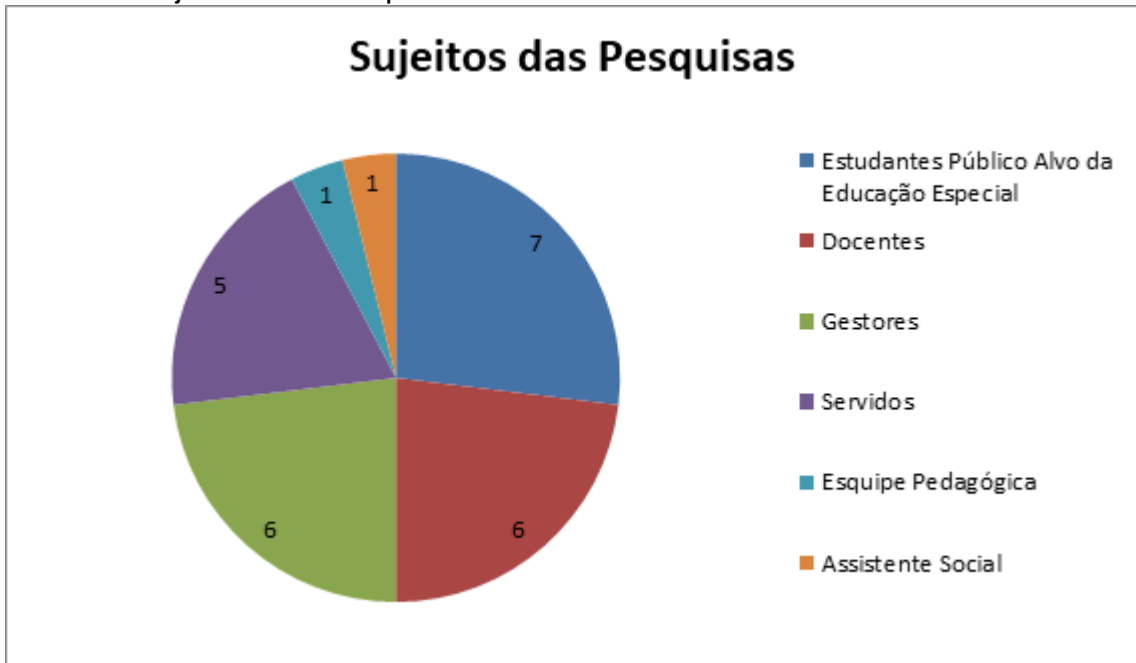
Gráfico 7 - Instrumentos Utilizados nas Pesquisas



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Por último, foram analisados os sujeitos das pesquisas: os estudantes público-alvo da Educação Especial em 7 pesquisas, docentes e gestores em 6, servidores de núcleos de acessibilidade ou que trabalham com os estudantes da Educação Especial em 5, equipe pedagógica e assistente social em 1 pesquisa. Esses dados estão apresentados no gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Sujeitos das Pesquisas.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como se pode perceber, as pesquisas estão ocorrendo, mas o número dessas não é expressivo. Em sua maioria, são pesquisas de mestrado acadêmico em programas de Pós-Graduação em Educação; outro aspecto que chama a atenção é os anos das defesas, que mesmo sem colocar delimitações temporais, observa-se um período de tempo curto e recente.

Seguindo esta seção, optou-se por realizar uma análise descritiva das 14 pesquisas, encontradas com os descritores citados acima no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Com a intenção de identificar as temáticas das pesquisas realizadas sobre a Inclusão Escolar na Educação Profissional e Tecnológica, após a leitura dos resumos, os estudos foram divididos em duas categorias: Políticas Públicas e Gestão e Experiências de Inclusão na EPT. Essa análise descritiva partiu dos seguintes itens: autor, título dos trabalhos, objetivos, metodologia, sujeitos da pesquisa e principais considerações.

Na primeira categoria, Políticas Públicas e Gestão, foram encontrados 5 estudos, todos dissertações de mestrados acadêmicos.

Na dissertação de Siqueira (2018), “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios à Escolarização Profissional do Público-Alvo da Educação Especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Roraima (IFRR) Campus Boa Vista”, o objetivo foi caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional técnica do Campus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima. A autora realizou uma pesquisa exploratória, com análise de documentos nacionais normativos e orientadores sobre inclusão educacional, assim como analisou documentos institucionais. Adotou como instrumento de produção de dados questionário de caracterização dos sujeitos participantes do estudo e entrevista semiestruturada com 7 gestores que identificaram as concepções e ações político-pedagógicas/inclusivas propostas para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de nível médio. Para a análise, Siqueira (2018) utilizou Análise de Conteúdo, baseado em Bardin. Como considerações finais, a autora afirma que

É possível constatar que há iniciativas no Campus de ações inclusivas; porém, a pesquisa aponta que entre os desafios para a inclusão educacional está a escassa adesão por parte dos docentes no processo de inclusão, bem como o número reduzido de profissionais qualificados para trabalhar com o público-alvo da modalidade discutida. Contudo, a maioria dos participantes considera a instituição inclusiva, mas reconhece que há muito a ser feito para atender aos objetivos da educação especial. A pesquisa nos mostra também que no meio acadêmico ainda é forte a resistência dos educadores quanto à inclusão do público-alvo da educação especial no ensino técnico profissional. (SIQUEIRA, 2018, p. 05)

Seguindo essa categoria, foi analisada a dissertação de Rech (2012), “O Caráter Humanitário da Formação dos Sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina” (IFSC). Com o objetivo de analisar as políticas de inclusão voltadas à formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A metodologia utilizada pela autora foi análise de documentos do programa Ação TEC NEP da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e documentos normativos e voltados à Educação Especial do IFSC. Rech (2018) também realizou a análise documental, levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema, análise dos microdados em

educação de 2010 e entrevistas com servidores que trabalham com questões relacionadas à inclusão dentro do Instituto Federal no estado catarinense. Também analisou as ações e estratégias de permanência e êxito para os sujeitos da Educação Especial. Como considerações finais, Rech afirma que o referido estudo

Permitiu mostrar que as políticas educacionais de perspectiva inclusiva para os sujeitos da educação especial acabam por disseminar conceitos de caráter humanitário, difundidos e amplamente empregados pelas Organizações Multilaterais (influência esta que se dá com consentimento) e muitas vezes os reproduzindo de forma natural, cotidiana e acrítica. Consideramos que esse discurso apresentado nos documentos e por algumas pesquisas sobre o Ação TEC NEP, busca redefinir o capitalismo, deixando-o com aspecto mais generoso, como possibilitador de condições de igualdade. Sendo assim, políticas voltadas para a educação especial na educação profissional não rompem com as desigualdades sociais presentes atualmente, apenas procuram legitimar e dar continuidade ao sistema de exploração do capital, justificando as desigualdades sociais e educacionais. (RECH, 2018 p. 15)

Santos (2014), em sua dissertação “Inclusão na Educação Profissional: Visão dos Gestores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)”, teve como objetivo analisar a inclusão na Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da visão dos gestores. A autora realizou uma pesquisa qualitativa e utilizou, como instrumentos de produção de dados, a entrevista semiestruturada com três gestores do IFRJ. Para a análise dos dados, Santos (2014) utilizou a análise de conteúdo de Bardin. Como considerações finais, apresenta o seguinte:

A função do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) ainda não está consolidada institucionalmente. Os gestores apontam alguns papéis que consideram importantes, mas em sua maioria entendem que o núcleo tem como principal atribuição preparar a comunidade IFRJ para inclusão. No entanto, a questão da preparação apresentou-se mais no campo das ideias do que em ações efetivas. Em síntese, o trabalho mostra que, apesar dos gestores se mostrarem favoráveis a política de inclusão, as práticas relatadas muitas vezes são descontextualizadas das questões institucionais, o que dificulta a implementação da proposta inclusiva em todas as esferas que constituem o corpo da formação oferecida pelo IFRJ. Em outros termos, apesar do discurso revelar um grau de engajamento significativo dos gestores com a inclusão de alunos com NEE, ainda assim esses sujeitos continuam, em sua maioria, excluídos dessa modalidade de educação. Desse ponto de vista, o panorama da escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas vêm se repetindo ao longo do tempo. Além disso, a pesquisa mostrou que essas pessoas, em grande medida, também não têm acesso aos níveis mais elevados de ensino, o que confirma as estatísticas oficiais sobre o percurso formativo desses indivíduos e sua inserção no mercado de trabalho. (SANTOS, 2014, p. 08)

A dissertação de Santos (2013) com o título “A Política de Inclusão na Educação Profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife”, tem por objetivo analisar a política de inclusão nesta modalidade de ensino, tendo como base os seguintes aspectos: acesso do aluno à Educação Profissional, acessibilidade arquitetônica serviços e recursos de apoio à permanência e suportes à inclusão no mercado de trabalho. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, com a abordagem teórico-metodológica de estudo de caso, através de levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada, com três estudantes com deficiência egressos dos cursos de Educação Profissional da instituição pesquisada, e utilizou o método análise de conteúdo de Bardin. Como principais considerações Santos (2013), afirma que

Os estudos sobre a profissionalização dos alunos com deficiência têm indicado que programas de educação para o trabalho, realizados por instituições especiais que organizam suas ações laborais sob tais modelos, não disponibilizam nem os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, nem contribuem para inclusão profissional à medida que impõe barreiras à participação plena do estudante com deficiência na sociedade. Em 2011, os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica mostram que dos 100% de alunos da educação especial incluídos na educação básica, apenas 0,24% encontravam-se matriculados na educação profissional. Os dados do censo escolar indicam que o acesso dos estudantes com deficiência a essa modalidade de ensino ainda é bastante restrito, apesar da existência de alguns programas de educação profissional inclusivos. (SANTOS, 2013, p. 08)

Santos (2013, p. 82) complementa “que os depoimentos dos estudantes entrevistados mostram a contradição entre o discurso oficial da política de inclusão e o contexto de acessibilidade arquitetônica e formação do professor”. Essa tem sido também uma observação quando se realizam outras análises de políticas de inclusão na EPT.

A dissertação de Ramos (2016), a “Inclusão na Educação Profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)”, teve como objetivo analisar as legislações, investigando as ações e condições de execução das políticas públicas destinadas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no *campus* pesquisado, avaliar as ações de inclusão adotadas na instituição na perspectiva discente e investigar os impactos do trabalho do NAPNE na instituição a partir da

avaliação docente. A autora realizou uma pesquisa de caráter qualitativo, com o método de estudo de caso e, como instrumentos, realizou entrevistas estruturadas com 5 docentes e 5 profissionais do NAPNE. Além das entrevistas, foi aplicado um questionário com quatro discentes com Necessidades Educacionais Especiais e para analisar os dados da pesquisa, Santos (2014) utilizou análise de conteúdo de Bardin. Ramos (2016) refere, com suas considerações finais, que

Os dados levantados foram tratados através da análise de conteúdo e indicaram o descompasso entre as ações previstas nas legislações e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as condições de execução delas; a avaliação das ações na perspectiva dos discentes indicaram avanços na inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais como sistema de cotas, divulgação e realização de processos seletivos e vestibulares acessíveis, mas apontaram a escassez de ações e serviços para a permanência após o ingresso, insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais em educação inclusiva, entre outros. Já a avaliação dos docentes sobre os impactos do trabalho do NAPNE evidenciou que este núcleo tem papel indispensável na instituição, porém indicou falta de infraestrutura, insuficiência de formação, condições inadequadas de trabalho e outros fatores que limitam a atuação do núcleo. (RAMOS, 2016, p. 07, grifos nosso)

Ramos (2016, p. 08) complementa que “somente aqueles alunos que se adaptam às condições existentes conseguem permanecer, o que denota condições de integração em detrimento da inclusão. Evidencia-se como necessária a quebra das diversas barreiras encontradas para que o público em questão possa ser incluído”.

Após analisar a descrição dos estudos dessa categoria, pode-se observar que, nas pesquisas citadas acima, houve análise das concepções dos gestores e nas falas deles, em muitos momentos, fica evidente que apesar de serem a favor da Educação Inclusiva, há uma grande resistência ainda quanto à inclusão até por parte desses, deixando para os NAPNEs a responsabilidade do atendimento e ações inclusivas para esse público. Também foi possível observar que as pesquisas utilizaram-se de análises documentais tanto das instituições quanto nacionais. Por último, constata-se a falta de novas políticas de inclusão na EPT para o acesso, permanência e êxito destes estudantes, pois apesar dos movimentos de inclusão estarem ocorrendo e os estudantes terem acesso, os índices de conclusão ainda estão muito abaixo do esperado.

Já na segunda categoria Experiências de Inclusão na EPT, encontraram-se 9 estudos, sendo 2 teses e 7 dissertações (6 de mestrado acadêmico e 1 de mestrado profissional).

A Tese de Manica (2013), “A Inclusão na Educação Profissional: O perfil docente, os limites e as possibilidades”, teve como objetivo investigar o perfil (atitudes/habilidades/competências) do docente que atua na Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) com alunos que possuem deficiência e as dificuldades/possibilidades da inclusão na escola profissional, com vista a auxiliar a sociedade na formação profissional desse docente e sugerir avanços educacionais e legais na área da sua formação, para a Educação Profissional social. A autora utilizou, como metodologia, a pesquisa quali-quantitativa e o método foi estudos de casos múltiplos, sendo uma pesquisa de caráter aleatório e teve como participantes 38 alunos com deficiência, 48 docentes que atuam com estudantes com deficiência e 28 gestores que atuam na coordenação de ações de inclusão na Educação Profissional de 18 Estados do Brasil e a análise realizada foi a de conteúdo. Manica (2013) refere, em suas principais conclusões, que

Quanto às possibilidades são: possibilidade de organizar turmas fechadas de alunos com deficiência; possibilidade de permanência da Lei de Cotas; possibilidades da escola especial apoiar a escola regular trabalhando a educação que antecede a educação profissional e, ainda, a possibilidade da PcD escolher o tipo de escola que deseja estudar. Os principais limites e dificuldades são: dificuldade em realizar a inclusão de PcD em turmas regulares; dificuldade de ampliação dos cursos profissionais para PcD; dificuldade no planejamento docente; dificuldade para ajustar conteúdos e carga horária de acordo com os limites das PcD e, ainda, dificuldade em realizar a inserção da PcD no mercado formal de trabalho. (MANICA, 2013, p. 08)

A tese de Teixeira (2014), “Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social”, teve como objetivo investigar o percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD), a fim de evidenciar aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica que promovem aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional. A autora utilizou, como metodologia, a abordagem histórico-cultural como aporte teórico, prioritariamente os estudos de Vigotski, que ajudam a compreender a constituição da subjetividade e a prospecção

de suas vidas como profissionais. A autora também utiliza os estudos de Walter Benjamin sobre a filosofia da história para compreender a escrita do passado, a memória, o tempo histórico, a narrativa, entre outros aspectos e como sujeitos da pesquisa encontram-se três alunos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (IFES), matriculados em diferentes campi, os quais narraram as suas histórias de vida desde a infância até o presente momento, com enfoque em situações vividas no percurso escolar. Como conclusões, a autora faz o seguinte destaque:

Mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciadas por eles em sua trajetória escolar, a aprendizagem da pessoa com deficiência e TGD é possível porque eles conseguem ingressar e permanecer na escola regular. Conclui também que as condições socioeconômicas e o apoio da família se constituem em um fator que muito contribui para que esses sujeitos, cada um ao seu modo, possam ter acesso à escola e nela permanecer, bem como atingir processos de compensação sócio psíquicas. (TEIXEIRA, 2014, p. 06)

Seguindo para as dissertações, a primeira analisada, nessa categoria, foi a de Chicar (2014), “Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: a experiência do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - *Campus* Codó na visão de seus atores”, a qual teve como objetivo a análise do atendimento aos estudantes com deficiência, condições para o acesso e permanência desses alunos, incluindo a sua participação nas atividades desenvolvidas na/e pela instituição, e as adaptações ao contexto educacional, sejam elas estruturais, humanas ou ainda adequações metodológicas, dentre outras. Como metodologia, a autora utilizou a abordagem qualitativa, atuando em três frentes: as pesquisas bibliográfica, documental e de campo (pesquisa empírica) e o *lócus* da pesquisa foi o IFMA - *Campus* Codó, e teve sujeitos 05 alunos com deficiência, 4 professores, o diretor geral do *Campus*, o supervisor pedagógico e a assistente social dessa instituição. Conforme Chicar (2014) são essas as principais conclusões:

IFMA *Campus* Codó realizou ações reativas, precisa investir em suas estruturas físicas, na capacitação de profissionais para atender aos alunos com deficiência, proporcionando ensino de qualidade que respeitem suas características, as quais não podem ser determinantes para o seu sucesso ou fracasso, na vida escolar ou no desenvolvimento de outras atividades, pois isto ultrapassa questões individuais, uma vez que são fatores estruturais presentes na sociedade. (CHICAR, 2014, p. 08)

A dissertação de Silva Filho (2008), “Inclusão na Educação Profissional: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania”, teve como objetivo investigar os processos e dinâmicas desenvolvidas pelo Programa de Inclusão na Educação Profissional na Rede de Ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). O autor utilizou, como metodologia, a teoria crítica, caracterizando-se como um estudo de abordagem qualitativa. Para isso, utilizou, como instrumentos, a entrevista semiestruturada, o questionário e o grupo focal. Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados o diretor geral da FAETEC, 2 coordenadores de cursos e 6 profissionais da educação, atuantes nas unidades de ensino técnico. Como principais conclusões, Silva Filho (2008) mostra que

Os sujeitos da pesquisa percebem a essencialidade das categorias igualdade e cidadania quando se trata de repensar a escola em processo de ruptura com padrões estabelecidos que atendam aos interesses homogeneizantes e de reprodução das elites; outro aspecto a destacar é a importância dada ao estreitamento dos espaços entre os atores na definição de políticas; chama ainda a atenção a dificuldade apresentada na expressão dos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre igualdade e alteridade. Por fim, queremos assinalar que as respostas apresentadas confirmam a nossa convicção da definição no espaço escolar, de caminhos de participação da comunidade escolar no debate e reflexão sobre as práticas educacionais como importante processo de transformação da escola. (SILVA FILHO, 2008, p. 11)

Cordeiro (2013), em sua dissertação “A Inclusão de Pessoas com Deficiência na rede regular de Educação Profissional”, tem como objetivo identificar a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares de Educação Profissional e investigar como se concretiza o processo de formação nessas escolas. Como metodologia, a autora utilizou uma pesquisa de caráter qualitativo e métodos de pesquisa documental sobre os programas de inclusão desenvolvidos pelas redes Centro Paula Souza, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Também, valeu-se de entrevistas semiestruturadas com os 3 diretores e 9 profissionais responsáveis pelas ações de inclusão, em três escolas vinculadas a cada uma dessas redes. Além disso, foram utilizados formulários para caracterização das escolas e para identificação das matrículas de alunos com deficiência. Como principais conclusões, a autora destaca.

que o acesso ainda incipiente à educação profissional se relaciona aos critérios seletivos para matrícula nos cursos, principalmente aqueles ligados ao nível de escolaridade dos alunos. Os profissionais entrevistados afirmam a identificação e o compromisso com a questão da inclusão, porém, as atividades implementadas ainda se caracterizam pela adesão voluntária, e os programas institucionais estão em construção e atualmente se direcionam a demandas imediatas e pontuais. Os participantes indicam motivos predominantemente de cunho individual para o reduzido acesso do sujeito com deficiência à educação profissional e ao trabalho, não aprofundando motivos relacionados às questões sociais. Os programas e práticas desenvolvidos mostraram a potencialidade de **trazer a discussão sobre inclusão para as escolas de educação profissional, já que as pessoas com deficiência foram historicamente excluídas dessa modalidade de ensino**. Entretanto verificamos que essas ações buscam atender às demandas de contratação dos empregadores e se destinam, principalmente, ao sujeito com deficiência que pode se adequar às condições existentes, sem necessidade de transformação. (CORDEIRO, 2013, p. 08, grifos nosso).

Cordeiro (2013, p. 08) complementa que dessa forma “não comprometem a fragilidade da inserção do sujeito com deficiência no mundo do trabalho e na sociedade”.

Na dissertação de Alba (2016), “Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste”, o objetivo foi realizar o diagnóstico com os professores do IFAM *Campus* Manaus Zona Leste, indicadores que orientam a melhoria na execução das atribuições do NAPNE e analisar as políticas públicas de inclusão por meio de atribuições do NAPNE do IFAM. Na construção da metodologia, a autora utilizou uma abordagem qualitativa, pesquisa de análise documental e bibliográfica e estudo de caso, cujos sujeitos da pesquisa foram 5 professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica do IFAM. Como principais conclusões, a autora mostra que

Com base nesta pesquisa, foi possível afirmar que os professores participantes demonstraram interesse em participar de ações que viabilizem a inclusão na educação profissional e tecnológica. Os resultados indicam **a necessidade de melhorias no planejamento, acompanhamento e avaliação na implementação das ações propostas pelo NAPNE**, tendo em vista que o núcleo deve atuar em conjunto com os demais setores do campus e, conseqüentemente, articulado com as atribuições do NAPNE Sistêmico do IFAM. (ALBA, 2016, p. 12, grifos nosso)

A dissertação de Oliveira (2017), “Inclusão de alunos com Deficiência na Educação Profissional Agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé”, teve como objetivo investigar o processo de inclusão na Educação Profissional agrícola no Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão

de Langsdorff, no município de Magé, estado do Rio de Janeiro, e alçar as atividades de ensino/aprendizagem, a acessibilidade espacial e as situações pedagógicas dirigidas ao aluno com necessidades educacionais especiais inserido nessa escola. Como sujeitos da pesquisa, são protagonistas os docentes e discentes da instituição. A metodologia utilizada pela autora foi de cunho qualitativo, como método estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, os instrumentos utilizados foram observações e diário de campo. Como principais conclusões, verificou-se que

As implicações do projeto de educação inclusiva na prática de uma escola agrícola consideram a realidade sociocultural dos alunos matriculados, e os suportes que lhes são oferecidos pela escola são construídos pelos professores no cotidiano das suas atividades de ensino, assim como as práticas colaborativas, **as ações inclusivas dos agentes pedagógicos, os seus desafios de crítica/superação pedagógica e as adaptações que a escola tem promovido.** (OLIVEIRA, 2017, p. 08, grifos nosso)

A dissertação de Siqueira (2011), “Educação Profissional e Inclusão de Alunos com Deficiência: um estudo no Colégio Universitário/ UFMA”, teve como objetivo caracterizar as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais do Colégio Universitário sobre a Educação Profissional de alunos com deficiência, verificar os fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário e identificar as contribuições da instituição para a formação profissional dos alunos com deficiência. Foram utilizados, como metodologia, a abordagem qualitativa e o método de estudo de caso, os instrumentos da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, além da análise do Regimento Interno do Colégio Universitário. Como sujeitos da pesquisa foram selecionados três alunos com deficiência intelectual, egressos dos cursos técnicos de Administração e Meio Ambiente e 11 professores que atuam na Educação Profissional desta instituição. Conclui a autora que

64% dos profissionais pesquisados admitiram que os primeiros contatos com alunos com deficiência são acompanhados por sentimentos de medo, temor e insegurança. Porém, 36% não mencionaram estranheza com as diferenças encontradas. O reconhecimento desses estranhamentos possibilita novas reflexões e conscientização em torno dos fatores sociais facilitadores e/ou dificultadores da proposta inclusiva na escola. Os sujeitos pesquisados destacaram os seguintes fatores facilitadores: o cumprimento da legislação; a criação de novas políticas públicas; o envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola; a busca dos docentes por novos conhecimentos; a aquisição de recursos e equipamentos específicos, entre

outros. Os fatores dificultadores apontados foram, principalmente: a falta de maior empenho na condução das políticas públicas; a formação docente inadequada; a ausência de conhecimento e despreparo das empresas; os problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar; o processo seletivo excludente. Evidenciou-se, nos relatos dos sujeitos, que a educação é um fator essencial no processo de mudanças, contribuindo para um maior direcionamento na escolha profissional, ingresso no ensino superior, inserção no mundo do trabalho e elevação da autoestima dos alunos. (SIQUEIRA, 2011, p. 08, grifos nosso)

Siqueira (2011, p. 08) completa e aponta que a “inclusão na Educação Profissional está para além da aplicação de técnicas e recursos adaptados; trata-se de um processo histórico permeado por contradições e desafios constantes, a serem enfrentados a partir de uma visão crítica sobre a realidade educacional, em prol da humanização de todos os alunos”.

A dissertação de Batista (2017), “Práticas Pedagógicas no Contexto da Inclusão no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) *campus* Porto Velho Calama”, teve como objetivo analisar o processo de Inclusão Escolar a partir das práticas pedagógicas dos professores para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), do IFRO *Campus* Porto Velho Calama, nos períodos de 2016 a 2017. A autora utilizou, como metodologia, a abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação e os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal com os sujeitos da pesquisa, sendo esses 4 professores e 6 alunos com necessidades educacionais especiais,. As principais conclusões apontadas por Batista (2017) dão conta de que

A necessidade de **maior aproximação entre as práticas pedagógicas e as teorias que fundamentam a concepção pedagógica** da Instituição; Ausência de formação docente e das equipes ao ensino sobre inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e as especificidades no Ensino Profissional, Básico e Teológico; Questões de natureza técnica administrativas e pedagógicas que impactam no trabalho dos professores e desafiam a inclusão dos alunos. (BATISTA, 2017, p. 09, grifos nosso)

Por ser um estudo de um mestrado profissional, Batista (2017, p. 09) apresentou, como produto final, a elaboração de um plano de ação, construído a partir da colaboração do grupo focal voltada para o desenvolvimento de ações pontuais que intervêm nas problemáticas apontadas pela pesquisa.

Diante dos estudos apresentados na categoria Experiências Inclusivas na EPT, pode-se perceber a dificuldade das instituições privadas em incluir o público-alvo da Educação Especial nos cursos de EPT. Foi possível observar, também, a

falta de formação docente e dos demais profissionais dessas instituições. Outro aspecto que ficou claro é a dificuldade que as instituições de EPT têm em formar esses estudantes, encaminhá-los para o mundo do trabalho e a falta de espaço de fala para esse público. Evidenciou-se, ainda, a falta de aproximação entre teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas.

A inclusão escolar é um processo histórico de muita luta e disputas, e mesmo com o acesso desses estudantes, as instituições ainda precisam se reestruturar física e pedagogicamente para assim ter êxito com os mesmos. Apesar de tantas dificuldades evidenciadas, ainda podemos observar que há casos de sucesso, mesmo que isolados, em que se pode contar com o apoio de docentes, familiares e, principalmente, dos NAPNEs.

Mesmo sem limitação temporal, foram encontradas poucas pesquisas, comparadas com as áreas de forma separada, o que demonstra uma carência de pesquisas na área, principalmente que denotem as realidades de escolas vinculadas às quais não foram citadas nos estudos analisados. Também, é perceptível que pesquisas em EPT, com foco na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ocorrem, em sua maioria, nos Institutos Federais, demonstrando uma carência nas demais instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Outro ponto de destaque são os sujeitos dessas pesquisas analisadas, em que o foco se dá entre os gestores e os estudantes, deixando de lado os servidores dos núcleos de acessibilidade e a equipe pedagógica.

Assim, é possível observar algumas proximidades dos estudos anteriores com esta pesquisa, como o caráter qualitativo, a pesquisa documental com documentos nacionais e internos das instituições, a entrevista e os questionários como instrumentos para produção de dados, bem como a análise de conteúdo como tipo de análise e os distanciamentos. Tais pesquisas ocorreram em institutos federais e escolas do sistema S e, em apenas uma delas, a equipe pedagógica foi o sujeito da pesquisa. Já nos estudos anteriores, os editais de acesso dos estudantes PAEE não foram analisados e não houve mapeamento para identificação deste público.

Por último, observa-se a necessidade de, também, promoverem-se pesquisas que abordem estudantes sem necessidades educacionais especiais, estudantes PAEE falando sobre sua inclusão, falta de caracterização dos estudantes PAEE, pesquisas em escolas vinculadas, espaço de fala para a equipe pedagógica,

servidores dos NAPNEs e Núcleos de Acessibilidades e pesquisas que evidencie os movimentos de Educação Especial dentro da EPT.

Com essa análise nos estudos da Inclusão na EPT, mostra-se necessária uma pesquisa que evidencie os movimentos de Educação Especial dentro da EPT, além de promover a voz da equipe pedagógica dessas instituições.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, centrada na análise dos movimentos de Educação Especial nas escolas públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo. Gerhart e Silveira (2009)

Afirmam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências humanas e sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHART, SILVEIRA, 2009, p. 31)

De acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas podem ser justificadas em virtude de que “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais” (p.20). Assim, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa investiga novos e diversos contextos fora de laboratórios e da academia, demonstrando a realidade dos diversos contextos da sociedade.

Quanto ao caráter qualitativo, essa perspectiva amplia-se para atingir todos os contextos, incluindo a todos na sociedade. Assim Flick (2009) afirma que

As teorias, no processo de pesquisa que envolve abordagens qualitativas, são compreendidas como versões do mundo, perspectivas a partir das quais o mundo é percebido, sem um julgamento de certo ou errado, mas preliminares e relativas, conduzindo a um aprimoramento do referencial teórico e do processo de pesquisa empírica em relação ao objeto que é pesquisado. (FLICK, 2009, p. 98)

O método de pesquisa adotado foi exploratório e descritivo. Para Correa e Costa (2012, p. 12), a “pesquisa exploratória configura-se como fase preliminar do trabalho científico, visa explorar mais informações do assunto estudado, delimitar o

tema que será pesquisado, definir os objetivos, formular ou não hipóteses, ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto investigado”. Gil (2010, p. 41) destaca que o objetivo da pesquisa exploratória é

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2010, p. 41)

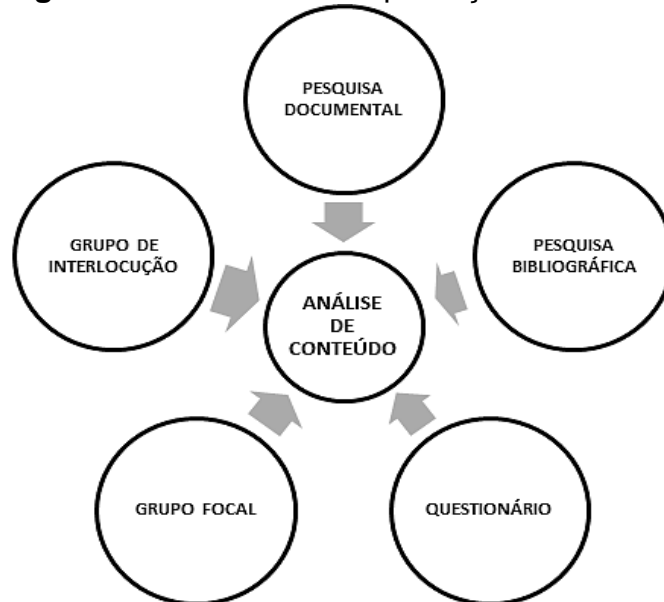
Sobre as pesquisas descritivas, Prodav e Freitas (2013, p.22) afirmam que o pesquisador ao observar, estudar, analisar e registrar, ordena os dados e interpreta os fatos sem sua interferência, envolvendo técnicas como entrevistas e questionário para a produção de dados e complementam que esse tipo de pesquisa busca descobrir com que frequência um fato ocorre, sua natureza, características, causas e relações com outros fatos. Já Triviños (2009, p. 110) ressalta que “o estudo descritivo pretende descrever com transparência os fatos e os fenômenos de determinada realidade”.

Conforme descrito acima, o método de pesquisa Exploratória e Descritiva contempla os objetivos desta pesquisa, pois além de ir de ao encontro das falas dos autores no referencial teórico-metodológico, segue os passos e métodos mencionados por eles, como levantamento bibliográfico e documental, questionários e grupos focais e grupo de interlocução com os sujeitos, alvos da pesquisa. Isso se deve ao fato de que, através desses sujeitos, pode-se conhecer suas realidades, experiências, bem como as práticas da problemática desta pesquisa, que foram analisados para, assim, descrever essa realidade e compreender como estão ocorrendo os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas instituições *lócus* da pesquisa, permitindo fazer reflexões sobre as políticas de inclusão e o trabalho pedagógico.

2.3 MOVIMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Esta seção foi organizada em seis movimentos, os quais perpassam os instrumentos da produção dos dados e a análise da pesquisa. Esses movimentos, detalhados nesta seção, podem ser observados na figura 3, a seguir:

Figura 3 - Movimentos da produção dos dados.



Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro movimento, foi realizada a pesquisa documental em políticas que organizam a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Especial. Como filtro, foi delineado o período histórico de 1988 até os dias atuais. Escolheu-se 1988, pois naquele ano foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual assegurou muitos direitos aos brasileiros, entre estudantes PAEE, como frequentarem escolas regulares. A partir desse documento, desencadearam diversos outros documentos e legislações, nos quais se destacaram os focados na modalidade de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme Fonseca (2002), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios e principalmente documentos oficiais (leis, decretos e políticas) e relatórios (p. 32). Fonseca também afirma que a pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias (2002). Além disso, esse tipo de pesquisa permite realizar análises qualitativas sobre determinados fenômenos, como o aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: Constituição Federal

Brasileira; Estatuto da Criança e do Adolescente; Política Nacional da Educação Especial de 1994; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); PL 1603/96 separação da EPT do ensino regular; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Programa Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios Brasileiros: 2003-2006; documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, Lei 11.195/2005 (1º fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica); Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002; Decreto 5.840/2006 (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA); Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); Decreto nº 6.094/2007; Lei nº 11.892/2008 (PNEEPEI); Decreto nº 6.571/2008; Decreto nº 6.949/2009; Plano viver sem limites/2011; Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 13.409/2016; Lei nº 13.415/2017; Programa Novos Caminhos (2019) e Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020).

No segundo momento, partiu-se para a parte teórica - a pesquisa bibliográfica, com buscas de referencial para embasar o estudo. Além dessas, foram realizadas pesquisas na plataforma digital Banco de Teses e Dissertações da Capes. Fonseca (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Complementando, o autor relata que: “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. (FONSECA, 2002, p. 32)

Segundo Vieira Pinto (1979, p. 84), a ciência surge quando as condições orgânicas do ser que a produz são suficientes para permitir a prática dos atos perceptivos e investigatórios e da atividade abstrata que, ao gerar representações universais, os conceitos, vão propiciar a descoberta metódica do mundo. O autor ainda ressalta que o fundamento da prática dá-se na necessidade de inclusão do homem em produzir o que precisa para suprir suas necessidades, adaptando-se em

meio à resistência do meio, mediante o conhecimento dos fenômenos. (VIEIRA PINTO, 1979)

No terceiro movimento, realizou-se a aplicação de um questionário com a coordenação pedagógica das escolas para mapear a realidade do acesso aos cursos de EPT de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa etapa contribuiu para compreender a realidade dos estudantes da Educação Especial na Educação Profissional em Santa Maria.

Para mapear e caracterizar os estudantes foco da pesquisa, aplicou-se um questionário com as coordenações pedagógicas das escolas *lócus* da pesquisa. Conforme Silva (2001, p. 33),

Questionário: é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento. (SILVA, 2001, p. 33)

Esse questionário ajudou na construção de uma tabela com dados dos estudantes, como tipo de seleção e ingresso (se entrou por reserva de vagas e qual reserva ou sistema universal) nível e o nome do curso, diagnóstico dos estudantes, gênero, idade, tipo da escola anterior (regular ou especial), cidade atual e bairro, estado civil, bem como verificou-se se possui algum tipo de profissional e apoio (monitor ou intérprete).

No quarto movimento, foram os dois grupos focais, que ocorreram com 3 gestores de ensino de cada instituição, os grupos foram organizados por instituições. Para Wenez (2012),

Usa-se a expressão 'focal' porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa ou debater sobre um assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários. (WENETZ, 2012, p. 55)

Essa técnica de produção de dados é uma forma de realizar uma discussão com mais de dois participantes, reunidos para discutir um determinado objetivo e as interações são motivadas e estimuladas por um pesquisador (BARBOUR, 2009). Para o autor, os grupos focais não se desenvolvem de forma linear, como uma

entrevista individual, muitas vezes os participantes retornam e retomam assuntos já relatados, complementando um a fala do outro.

Já para Gatti (2005), essa técnica tem a finalidade de produzir dados, a partir do debate entre participantes do grupo, as informações produzidas acerca de um tema específico, ocorrendo a intencionalidade específica de um tema. Maraschin (2015) complementa a eficácia do instrumento, e afirma que esse é diferente de uma entrevista individual. Além disso, Maraschin (2015, p.65) complementa que “O grupo focal é, antes de tudo, uma entrevista e não uma sessão para resolver um problema ou um grupo de decisões ou uma discussão embora ocorram interações entre participantes”.

Nesses grupos focais, os gestores de ensino relataram e discutiram questões nos 5 eixos de perguntas, trajetórias formativas, questões de âmbito da inclusão na formação profissional, questões no âmbito das experiências vividas junto aos estudantes com PAEE e questões do âmbito da prática profissional com os estudantes com PAEE e desafios da inclusão na EPT (APÊNDICE B).

O quinto movimento foi a análise e o tipo de análise escolhida para a produção dos dados da pesquisa foi a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2002, p. 38), essa análise permite examinar os conteúdos contidos nos discursos, não necessariamente de forma aparente, mas principalmente o que se apresenta de forma oculta ou sutil por trás do discurso e das categorias que surgem a partir das representações. Segundo a autora, a análise de conteúdo é realizada com base em dois pontos principais, o que o conduziu e as consequências que o tema vai provocar.

Segundo Moraes (1999, p. 09), a análise de conteúdo permite analisar as comunicações ou textos, possibilitando ao pesquisador identificar os inúmeros dos sentidos contidos no material em análise. Para Bardin (2002), análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 42)

Bardin (2002) divide a Análise de Conteúdo (AC) em 3 etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo a autora, a pré-análise é definida como a organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que foram colocadas no referencial teórico, sendo esse o momento em que se estabelecem os indicadores para realizar a interpretação das informações produzidas, a etapa da leitura geral do material selecionado ou das entrevistas transcritas. Conforme Bardin, essa fase é dividida em 4 momentos:

1) leitura flutuante, que é o momento de ter contato com o texto para conhecê-lo, obtendo impressões e orientações; 2) a escolha dos documentos, que é o momento da definição do corpus do estudo e que deve obedecer as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; 3) construção de objetivos e hipóteses, que se dá a partir da leitura inicial dos dados constitutivos do corpus; e 4) a elaboração de indicadores, que diz respeito à interpretação do material coletado. (BARDIN, 2002, p. 42)

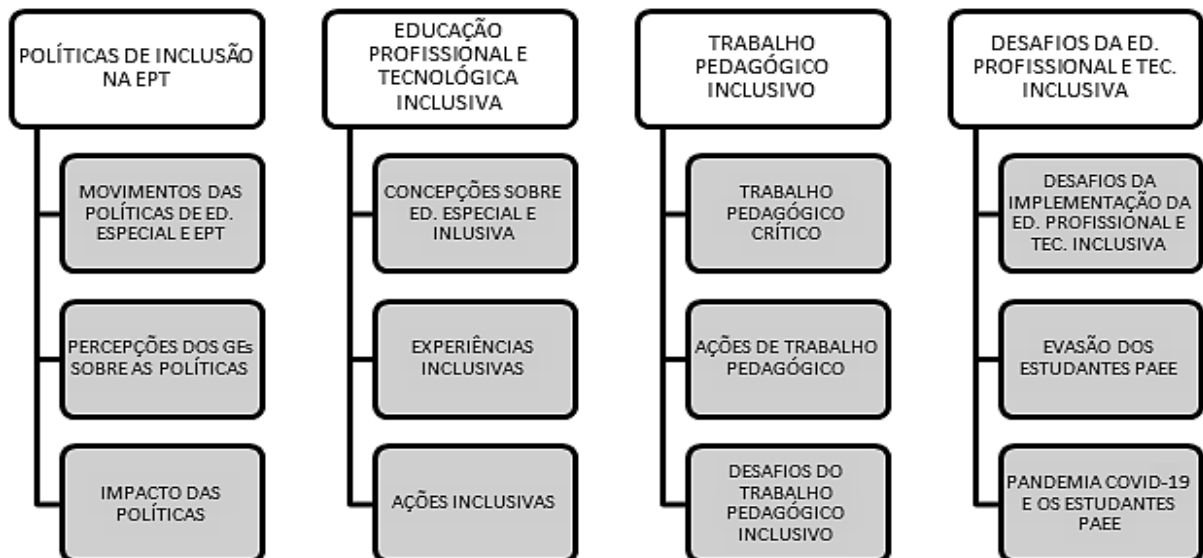
A segunda etapa, exploração do material, de acordo com Bardin (2002), refere-se a organizar as definições da primeira etapa. A autora ainda ressalta que os dados brutos do texto passam por uma transformação, momento em que podem ser recortados, somados e numerados para atingir a reorientação da expressão ou do conteúdo do texto. Isso deve levar em consideração as regras do processo de codificação, contagem e como foram classificadas e agrupadas as informações em categorias temáticas. Assim, com a sistematização desses dados, considera-se como sendo transformados, passando de dados brutos para conteúdo, tornando-os possíveis de analisar.

A autora descreve ainda a terceira etapa por consistir no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, responsabilizando-se por atrair os conteúdos expressos e latentes que estão contidos no material coletado. A partir daí, o analista possui resultados significativos, podendo propor inferências e interpretações acerca dos objetivos previstos ou sobre outras descobertas que porventura não eram esperadas.

Com esse instrumento de análise, foi possível construir um texto da análise e sistematização a partir dos dados produzidos, oportunizando o conhecimento da realidade por trás dos discursos dos gestores de ensino das instituições *lócus* da pesquisa. Assim, foi possível verificar-se quais são os reais movimentos de Educação Especial nas instituições participantes da pesquisa.

A partir das análises, foram criadas 4 categorias e 9 sub-categorias (Figura 4). A 1ª categoria criada foi Políticas de inclusão na EPT e as subcategorias Movimentos das políticas, Percepções dos gestores sobre as políticas inclusivas e Impactos das políticas inclusivas nas realidades pesquisadas. A 2ª categoria foi Inclusão na EPT com as subcategorias Concepções sobre a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Experiências inclusivas na EPT e Ações Inclusivas na EPT. A 3ª categoria Trabalho Pedagógico Inclusivo e os Desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e as subcategorias Experiências de trabalho pedagógico inclusivo, Desafios do trabalho pedagógico inclusivo, a 4ª categoria Desafios da implementação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, e as subcategorias Evasão dos estudantes PAEE na EPT, Pandemia e os estudantes PAEE. Essas contemplaram os dados produzidos pela pesquisa.

Figura 4 - Categorias da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O sexto e último movimento da pesquisa foi a realização de um grupo de interlocução com os gestores de ensino. Ferreira et. al (2014) conceitua essa etapa da pesquisa como “um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre esses dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas”. (FERREIRA, et al., p. 192)

As autoras relatam que esse método permite que cada participante possa apresentar sua visão a partir de suas experiências, partindo da produção dos dados, oportunizando demonstrar a sua visão da problematização e da temática da pesquisa, demonstrando suas proximidades ou afastamentos do tema discutido. (FERREIRA, et. al., 2014). Conforme as autoras,

Além de ser grupo de discussão, pensa-se que se constituem em grupos de interação, nos quais os participantes passam a se influenciar mutuamente, socializando suas experiências a partir da linguagem. Este é o motivo pelo qual se optou por utilizar a expressão “grupo de interlocução” para denominar o conjunto dos envolvidos na pesquisa. (FERREIRA, et al., 2014, p. 206)

Assim, Ferreira et al. (2014, p. 206) considera que o grupo de interlocução é mais do que uma coleta, apresentação ou quantificação de dados, é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa. Esse método é de suma importância para esta pesquisa, pois será possível retomar os dados produzidos juntos com os sujeitos e verificar suas opiniões e vivências.

Quanto aos cuidados éticos tomados nesta pesquisa, os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos pela sigla GE e um número, os gestores de ensino da instituição A ficaram com os números 1, 2 e 3, e os gestores de ensino das instituições B 4, 5 e 6. Os números foram escolhidos de acordo com a ordem de fala dos grupos focais.

Quanto às instituições, apesar de terem os nomes divulgados em algumas partes da pesquisa, concorda-se que os benefícios que este estudo propõe sejam superiores às desvantagens, podendo contribuir com o desenvolvimento de ações e práticas que beneficiarão os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os diretores das instituições assinaram o termo de autorização da pesquisa e os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. Após a produção, análise e sistematização dos dados, estes foram apresentados para os sujeitos da pesquisa, que tiveram a oportunidade de discutir novamente a temática e os dados produzidos e puderam complementar algumas falas.

O retorno da pesquisa foi disponibilizado via grupo de interlocução, via artigos em revistas, capítulos de livros e participação em eventos acadêmicos. Além disso, a própria dissertação será enviada, após concluída, para as instituições.

Nesta pesquisa, destacam-se os instrumentos, os quais deram conta da produção dos dados exploratórios da pesquisa. Os questionários aplicados para a caracterização dos estudantes foram de suma importância, pois pôde-se mapear as instituições, modalidades e cursos que possuem estudantes PAEE nas instituições de Santa Maria.

Quanto aos dois outros instrumentos utilizados nesta pesquisa - Grupo Focal e Grupo de Interlocução - pode-se destacar que esses são técnicas para a produção de dados que demonstram potencial para a aplicação no coletivo. Esses instrumentos permitiram a construção desta investigação, momentos em que os sujeitos da pesquisa puderam contribuir uns com os relatos dos outros, não ficando apenas com as suas visões e entendimentos. Tais instrumentos foram úteis para analisar os movimentos dos processos históricos, das práticas e as reflexões que ainda permanecem. Flick (2009) enfatiza que os instrumentos mencionados de produção coletiva vão além das respostas de um único entrevistado, são técnicas que demonstram a realidade, ações e transformações de um determinado lugar.

É importante, também, destacar o Grupo de Interlocução, o qual teve objetivo de complementar os dados produzidos pelos grupos focais, com novas reflexões sobre os dados produzidos. Foi um instrumento que complementou a pesquisa, serviu para refletir sobre os dados já construídos, possibilitando o aprofundamento ou a produção de novos dados. (FERREIRA et. al., 2014) Assim, os sujeitos da pesquisa puderam refletir sobre os dados produzidos após a análise e complementarem suas falas. A GE1 relatou, no grupo de interlocução, que gostou muito do modo que foi conduzido o grupo de interlocução e não teria nada a acrescentar quanto aos movimentos de Educação Especial nas instituições.

//No grupo focal conseguimos refletir e relatar todos os movimentos, eu já tinha colocado tudo em nosso outro encontro, está tudo muito bem colocado e analisado, ficou contemplado muito bem o que a gente foi conversando, da minha parte acho que está excelente//. (GE1, Grupo de Interlocução)

Percebeu-se que o GI permitiu aos sujeitos pesquisados conhecerem a pesquisa em primeira mão e também sentirem seu trabalho valorizado, além de oportunizar que expressassem impactos da pesquisa na Instituição. De acordo com a GE4, a pesquisa fez com que os gestores de ensino refletissem sobre a Educação Especial e seus estudantes dentro da instituição.

//Após o nosso encontro começamos a olhar diferente sobre as questões da Educação Especial dentro do colégio, acho que precisamos de mais ações e mudar muita coisa para atender as necessidades deles, não tenho nada a acrescentar apenas a refletir//. (GE4, Grupo de Interlocução)

Esse relato agrega um grande sentido para a pesquisa e para o Grupo Transformação, pois tem como meta o retorno das pesquisas realizadas. Ao verificar que os grupos foram também um momento formativo, acredita-se que cada vez mais essa etapa é um momento fundamental nas pesquisas em Educação e em Educação Profissional.

2.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentadas as instituições e os gestores de ensino (sujeitos da pesquisa). As duas instituições pertencem à rede federal de ensino. Conforme o Documento Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009),

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada em uma história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura **para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas**. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, **o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho** e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos. (BRASIL, 2009, p. 07, grifos nosso)

Como parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional, buscou consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, atendendo às novas demandas do mundo do trabalho, contribuindo com a elevação da escolaridade da classe trabalhadora. Atualmente, as instituições da RFEPCT tornam-se instituições que contribuem, além da formação pedagógica, com a produção científica e tecnológica, tornando-se um espaço de desenvolvimento social e inclusiva das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nestas áreas. (BRASIL, 2009)

As instituições lócus da pesquisa são o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Ambas as instituições estão vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria, localizadas no *campus* sede da universidade e vinculadas à coordenadoria de educação básica, técnica e tecnológica da UFSM.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Colégio Politécnico (Colégio Politécnico, 2020), a escola atua na Educação Profissional Técnica de nível médio, Educação Profissional Tecnológica de graduação, pós-graduação, formação inicial e continuada e na educação básica, funcionando durante o período letivo nos três turnos, ministrando o Ensino Médio regular, o qual funciona durante a manhã, que obedece a uma organização curricular seriada anual. Quanto aos demais cursos, a organização curricular segue semestral.

Na educação técnica de nível médio subsequente, são ofertados os seguintes cursos: turno da manhã técnico em Alimentos, Administração, Agropecuária, Agricultura, Agricultura de Precisão, Contabilidade, Cooperativismo, Cuidados de Idosos, Enfermagem, Farmácia, Informática diurno, Informática noturno, Meio Ambiente, Secretariado e Zootecnia, os cursos superiores de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Ambiental, Geoprocessamento e Sistemas para Internet, e os cursos de pós-graduação mestrado profissional em Agricultura de Precisão. (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020)

O CP teve seus cursos superiores de tecnologia de Gestão Ambiental, Gestão em Cooperativas e Sistemas para Internet criados através do REUNI, com esse programa, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a UFSM, tiveram por objetivo reestruturar e ampliar seus espaços e seus fazeres como centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, impactando na realidade da escola. As principais metas do REUNI compreenderam: ampliação da oferta de educação, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional e o compromisso social da instituição, com o objetivo de contribuir com a UFSM no atendimento ao REUNI. (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020)

Um aspecto interessante dos cursos Técnicos do CP é que, com exceção do curso Técnico em Meio Ambiente que é organizado por etapas, os demais cursos estão organizados por módulos, e essas experiências curriculares ocorrem desde

1997, como unidades formativas e de qualificação profissional. A referida organização permite a diversificação de itinerários e trajetórias de formação, flexibilizando a formação de seus estudantes.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 06/12, o planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso. Isso é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo. (BRASIL, 2012)

O CP possui como missão oportunizar educação de qualidade, gerando e difundindo ciência e tecnologia com sustentabilidade. Possui como visão, ser referência em ensino médio, profissional e tecnológico, além de contribuir na geração e difusão de conhecimento, com responsabilidade social. Também carrega os valores de ética, justiça, educação, cidadania, democracia, comprometimento e solidariedade e filosofia ensinar produzindo; produzir ensinando; participar valorizando. (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020)

O CP tem como objetivo geral ministrar a Educação Profissional buscando sempre habilitar seus egressos a desempenharem atividades variadas no mundo do trabalho. Para tanto, abrangem-se a capacitação técnica e a formação do homem integral, preocupado com as questões sociais e ambientais do mundo.

Atualmente o CP possui 2179 estudantes, sendo 109 no Ensino Médio, 1490 em cursos técnicos subsequentes, 532 em cursos de graduação e 38 em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado).

Já o CTISM, também vinculado à Rede Federal de ensino, oferta atualmente cursos de EPT nos níveis cursos técnicos de Ensino Médio integrado, Ensino Médio integrado à modalidade EJA EPT e subsequente, graduação e pós-graduação. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA CTISM, 2020). O CTISM funciona durante os três turnos durante o período letivo regular. Os cursos de Ensino Médio integrado em Eletrotécnica, Informática e Mecânica nos turnos manhã e tarde, e o curso de Eletromecânica EJA EPT noturno. Os cursos técnicos subsequentes em Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Segurança do Trabalho e

Soldagem funcionam no período noturno. Os cursos de graduação em Eletrônica Industrial, Fabricação Mecânica e Redes de Computadores funcionam no período diurno. (CTISM, 2014)

Quanto à sua organização curricular, os cursos de EMI, é uma etapa anual, dividida em três trimestres. Já os cursos técnicos subsequentes e curso técnico de EMI EJA EPT estão divididos em etapas semestrais, dividido em dois bimestres e os cursos de Graduação e Pós-Graduação estão organizados em etapas semestrais. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA CTISM, 2020)

O CTISM tem como missão: “promover a Educação Profissional desenvolvendo conhecimento humano”, fundamentando-se em valores como liberdade, justiça, cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação, identidade, criatividade e empreendedorismo. Também se preocupa em proporcionar atividades didático-pedagógicas consistentes para o desenvolvimento de uma sólida formação científica, tecnológica e humanística que permita aos alunos e professores adaptarem-se às constantes transformações do mundo sociolaboral. A visão da instituição é ser reconhecida como centro de excelência de Educação Profissional, técnica e tecnológica pela sociedade. (CTISM, 2014)

O PDU do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria afirma, em seu texto, que a instituição tem por objetivos fortalecer a imagem institucional; incentivar parcerias com a comunidade externa; modernizar, adequar e ampliar a infraestrutura do CTISM e aprimorar as ações de permanência e êxito. (CTISM, 2020)

Atualmente, o CTISM possui 1246 estudantes, sendo 416 do Ensino Médio Integrado, 425 de cursos técnicos subsequentes, 378 de cursos de graduação e 27 de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Sobre os gestores de ensino, sujeitos da pesquisa, foi pedido para que cada departamento de ensino indicasse 3 gestores de ensino da instituição, totalizando 6 sujeitos da pesquisa. Os gestores de ensino foram indicados pelos departamentos de ensino. Assim, os gestores de ensino 1, 2 e 3 pertencem ao departamento de ensino da instituição A e os gestores de ensino 4, 5 e 6 pertencem ao departamento de ensino da instituição B. Como se podem observar as formações dos gestores de ensino (Quadro 1).

Quadro 1 - Identificação dos Gestores de Ensino.

Instituição pertencente	Gestor de Ensino	Formação Inicial	Formação Continuada	Formação sobre a temática	Ano que ingressou no Colégio e na Universidade
A	GE1	Licenciatura em Ed. Física	Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Aprendizagem em Ciências do Movimento Humano; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação em Ciências e Química da Vida e Saúde.	Cursos do MEC desde 1998; Cursos ofertados pela CAED, ² PROGRAD, ³ Ânima ⁴ , Núcleo de Acessibilidade e vários cursos fora da UFSM em outras instituições.	1994 Continua
A	GE2	Licenciatura em Letras	Especialização em Gestão Educacional, Mestrado em Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Gestão em EJA EPT; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Cursos Ofertados pela CAED, PROGRAD Núcleo de Acessibilidade, Ânima e cursos fora da UFSM em outras instituições.	2010 na Universidade 2016 no colégio
A	GE3	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Cursos Ofertados pela CAED, PROGRAD e Núcleo de Acessibilidade e Ânima.	2010 no colégio
B	GE4	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2010 no colégio
B	GE5	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2015 no colégio

² Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), subunidade administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. desenvolve ações de apoio junto ao público da UFSM.

³ Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) tem por atribuições coordenar, supervisionar e dirigir a execução das atividades do ensino de graduação na UFSM.

⁴ O Ânima é um Núcleo da UFSM que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir de uma abordagem interdisciplinar, com ênfase na aprendizagem.

B	GE6	Licenciatura em Letras e História	Especialização em Pensamento Política; Mestrado em Letras; Doutorado em Letras.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2012 na universidade 2018 no colégio. Conclusão
---	-----	-----------------------------------	---	---------------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar, os gestores de ensino possuem formação inicial de áreas diferentes e a formação continuada também, apesar de desenvolverem trabalhos semelhantes. Outro aspecto que deve ser levado em conta é referente às formações na temática da Educação Especial, a GE1 relata que realizou várias formações, antes mesmo das políticas inclusivas mais recentes:

//Tenho um longo percurso na inclusão com cursos, desde 1994, vários cursos pelo Mec, a muitos anos, antes de começar a inclusão de fato no colégio, quando era só uma ideia. Eu fiz muitos cursos e aproveitei muito e sigo fazendo até hoje//. (GE1, Grupo Focal)

No item formação, pode-se observar que na instituição A, os gestores realizam diversas formações e atualizações, em diferentes órgãos da universidade e fora dela. Já na instituição B, os gestores realizam formações porém de forma mais tímida, sendo apenas aqueles que são ofertados para a instituição. Por último, destaca-se o ingresso dos gestores nas instituições, com a chegada desses foi dado início aos movimentos da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI).

A pesquisa está voltada a analisar os movimentos de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva das Escolas Públicas que ofertam essa modalidade, observando se o Trabalho Pedagógico Inclusivo e as práticas de inclusão escolar previstas nas políticas de Educação Especial, demais legislações e como e quais movimentos de EPTI estão correndo. O principal critério levado em conta foi se os gestores de ensino aceitariam ou não participar da pesquisa por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Anexo 01)

Após descrever os estudos da área, os referenciais utilizados para organização do estudo e o caminho percorrido passa-se a construir a historicidade das políticas e como essas dinamizam-se nas realidades pesquisadas. Entende-se que “o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis”. (FRIGOTTO, 2010, p. 89)

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTORICIDADE E REALIDADE

As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 08)

As políticas públicas de ações afirmativas são representadas pelo esforço e luta para o atendimento de um determinado público, como por exemplo as políticas de inclusão dos estudantes PAEE na EPT, buscando o acesso, permanência e êxito. O capítulo 3 está dividido em duas seções: 3.1 Historicidade das Políticas de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica a partir da Constituição Federal de 1988, a qual contém a descrição de documentos das duas modalidades mencionadas e a análise dos movimentos que esses realizaram nas modalidades no cenário atual. Já a seção 3.2 Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica contém conceitos importantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como os objetivos atuais, financiamento, definição do PAEE atual e as percepções dos gestores de ensino sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa seção possui 4 subseções: 3.2.1 Editais de acesso aos cursos técnicos de nível médio das escolas públicas de Santa Maria, que contém a análise da acessibilidade nos editais de acesso das instituições lócus da pesquisa. A subseção 3.2.2 Realidades dos estudantes público alvo da Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos em Santa Maria possui a caracterização dos estudantes PAEE e questões importantes sobre a permanência e êxito desse público na EPT. A subseção 3.2.3 Desafios e percepções das políticas de Educação Inclusiva nas realidades pesquisadas apresenta relatos dos gestores de ensino, sobre os desafios que os estudantes PAEE, as instituições e as políticas públicas inclusivas possuem para a efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na EPT nessas realidades. Por fim, a subseção 3.2.4 Impacto das políticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica contém os impactos que as políticas realizaram nas instituições pesquisadas, como adequação dos editais de ingresso, aumento de matrículas desse público e ações inclusivas nas instituições.

3.1 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nesta seção, são apresentadas as políticas públicas de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica. Políticas públicas são entendidas como a atuação dos governantes para organizar o seu governo, por meio de programa, projetos e ações voltadas a um público específico. (GOBERT, MULLER, 2007) Seguindo o mesmo caminho, Hofling (2001) destaca que

O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberam e implementaram as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HOFLING, 2001, p. 31)

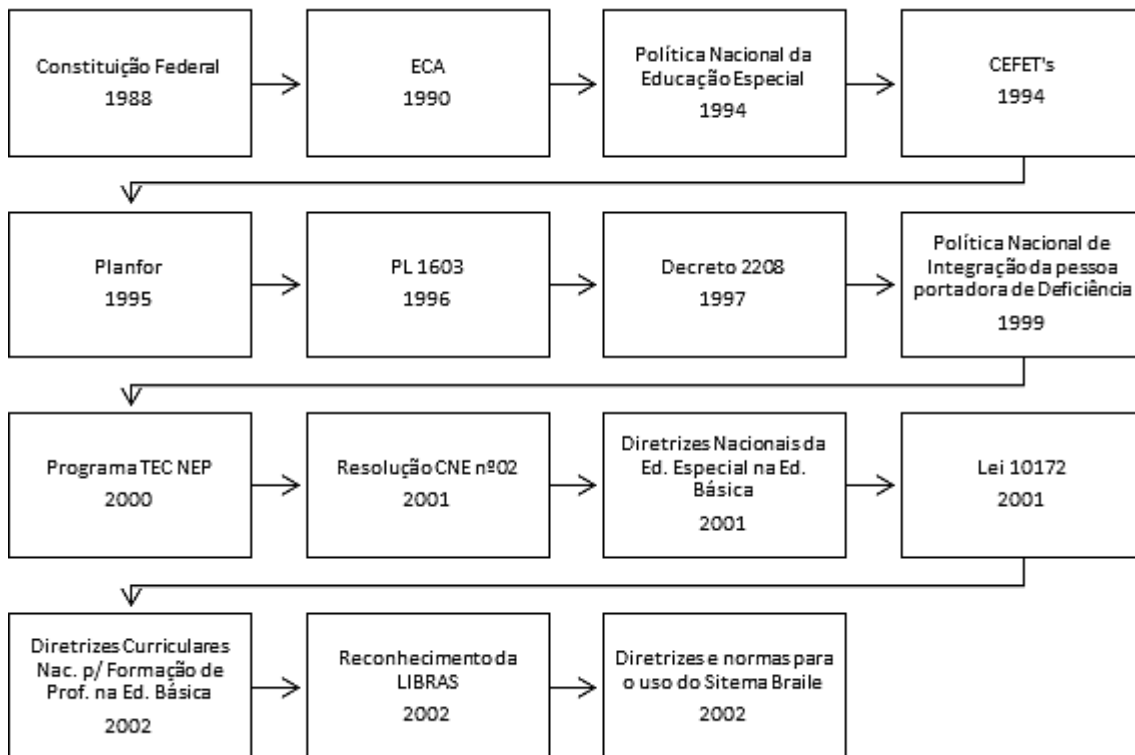
Assim, essas políticas determinam situações de proteção e igualdade social ao diminuir as desigualdades históricas, gerar igualdade social e desenvolvimento, beneficiando o público alvo dessa. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p. 31)

A educação foi devolvida de forma desigual e, historicamente, foi um privilégio para poucos. Essa escola excludente foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. (BRASIL, 2008). A partir da democratização da escola, surge o paradigma da inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008, p. 01)

Para esta seção, optou-se por dividir as políticas em 3 períodos, iniciando o com a promulgação da constituição de 1988 até o ano de 2002 com a portaria a qual aprovou as diretrizes do Sistema Braille, como se pode observar na figura 5 abaixo:

Figura 5 - Documentos do 1º Período de 1988 à 2002.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira, quando, nesse documento, as pessoas com deficiência foram contempladas em diferentes artigos, tendo seus direitos como cidadãos garantidos por lei. Quanto à Educação, a Constituição destaca a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola. A Partir desse documento, passa a ser dever do estado assegurar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público alvo da Educação Especial, frisando a preferência pela escola regular. Esses trechos mencionados representaram uma grande conquista para o desenvolvimento educacional, psíquico e social desse público, com garantia de direitos e cidadania.

No ano de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, foram reforçados os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos

ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL,1994a), orientando o processo de **‘integração instrucional’** que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19), reafirmando a hipótese da construção de paradigmas semelhantes para a construção de participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Essa política não gerou uma reformulação nas práticas educacionais, pois não mudou a valorização das potencialidades desse público no ensino regular, mantendo ainda a responsabilidade desses no âmbito da Educação Especial.

Nesse mesmo ano, com base na Lei nº 8.948/1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual transformou as escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - (CEFET's). Com essa transformação, não mudou apenas a nomenclatura dessas escolas, mas as equiparou a centros universitários, a partir da ampliação física, da criação de laboratórios, da aquisição de equipamentos, de novas condições pedagógicas e administrativas, bem como maiores recursos humanos e financeiros. (BRASIL, 1994b)

No ano seguinte, (1995) foram lançadas as bases do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que era coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O PLANFOR tinha o foco nos desempregados, trabalhadores formais e informais, produtores rurais de pequeno porte, jovens à procura do primeiro emprego ou em vulnerabilidade social, mulheres chefes de família e PAEE. Esse foi incorporado em políticas de emprego, com o intuito de incluir públicos excluídos historicamente no mundo do trabalho. (CARDOSO JR, et al., 2006)

Em 1996, através da PL 1603/1996, ocorreu a separação da educação profissional da educação regular, organizando o ensino técnico independentemente

do Ensino Médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este. Assim, a EPT passou de ensino integral a ensino complementar à Educação Básica.

Nesse mesmo ano, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial recebe novamente destaque, no artigo 59, o qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, (art. 24, inciso V e artigo 37) que esses estudantes necessitam de oportunidade educacionais apropriadas, considerando as necessidades individuais, interesses, historicidade e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

Quanto à EPT, nos segundo e quarto parágrafos do artigo 36, a LDBEN define as diretrizes do Ensino Médio prevendo a possibilidade de preparação para o mundo do trabalho. A EPT está descrita no capítulo III desta lei, e mesmo com um capítulo apenas, foi definido de forma breve, deixando lacunas quanto às definições desta modalidade. De acordo com Manfredi (2002), pesquisadores esperavam uma EPT descrita com detalhes que poderiam orientar as instituições para a reorganização desta. Essas definições foram atualizadas por novos documentos que foram sendo aprovados, reorganizando a EPT.

No ano seguinte, surge o Decreto 2.208/1997 (BRASIL,1997), o primeiro documento que regulamenta a EPT, definindo-a de forma objetiva, atualizando e preenchendo as lacunas deixadas pela LDBEN (1996). Esse decreto determina os objetivos da EPT e suas formas de articulação, níveis, diretrizes curriculares, entre outros pontos. Surge, assim, a definição da EPT em nível básico, técnico e tecnológico, as “habilidades e competências” com a possibilidade de certificação como forma de aproveitamento de saberes e feita a imposição de uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, sendo extinto o Ensino Médio Integrado. Deixava-se clara a formação tecnicista voltada para o mundo do trabalho, flexibilizando a EPT de acordo com os interesses econômicos, exterminando as possibilidades humanísticas e unitárias, através de cursos integrados.

Conforme Machado e Velten, “o Decreto nº 2.208/97 provocou o desaparelhamento e até o fechamento de muitas escolas e cursos técnicos públicos”. (2013, p. 1115). Isso gerou o surgimento de diversas gestões estaduais de EPT, reforçando concepções de reforma gerencialista do estado.

Já em 1999, o Decreto 3.298, de 20 de dezembro regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências, surgindo com novas normativas e orientações para o atendimento das pessoas com deficiência.

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999, art. 02)

Em 2000, foi assinado um termo de compromisso entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com vistas a implementar o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. Esse programa caracteriza-se por ser a primeira ação do Ministério da Educação em termos de políticas públicas de inclusão de estudantes PAEE na EPT. (Brasil, 2001)

No ano seguinte, ficou instituído que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve seguir as normativas gerais que orientam a Educação Básica. Dessa forma, conforme o artigo 12 da Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação Profissional deve

[...] assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001, p. 03)

Nesse mesmo ano, são aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, e determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Seguindo o processo de mudança e avanço da Educação Especial, essas diretrizes ampliam o potencial da Educação Especial para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando e suplementando as necessidades dos estudantes PAEE. Apesar desse progresso, como a maioria das legislações desse período, as diretrizes previam a possibilidade de substituição desse atendimento ao ensino regular, negando uma política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, que destaca no Art. 1 a progressão da escola e Educação Inclusiva: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Essa lei estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem os atendimentos aos estudantes PAEE. A lei 10.172/2012 apontou a existência do déficit referente à oferta de matrículas para estudantes PAEE nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE.

No ano seguinte, 2002, a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes definiram que as instituições de ensino superior (IES) deveriam prever, em seus currículos, a formação docente voltada à diversidade, com currículos que contemplem a todos públicos, destacando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes PAEE.

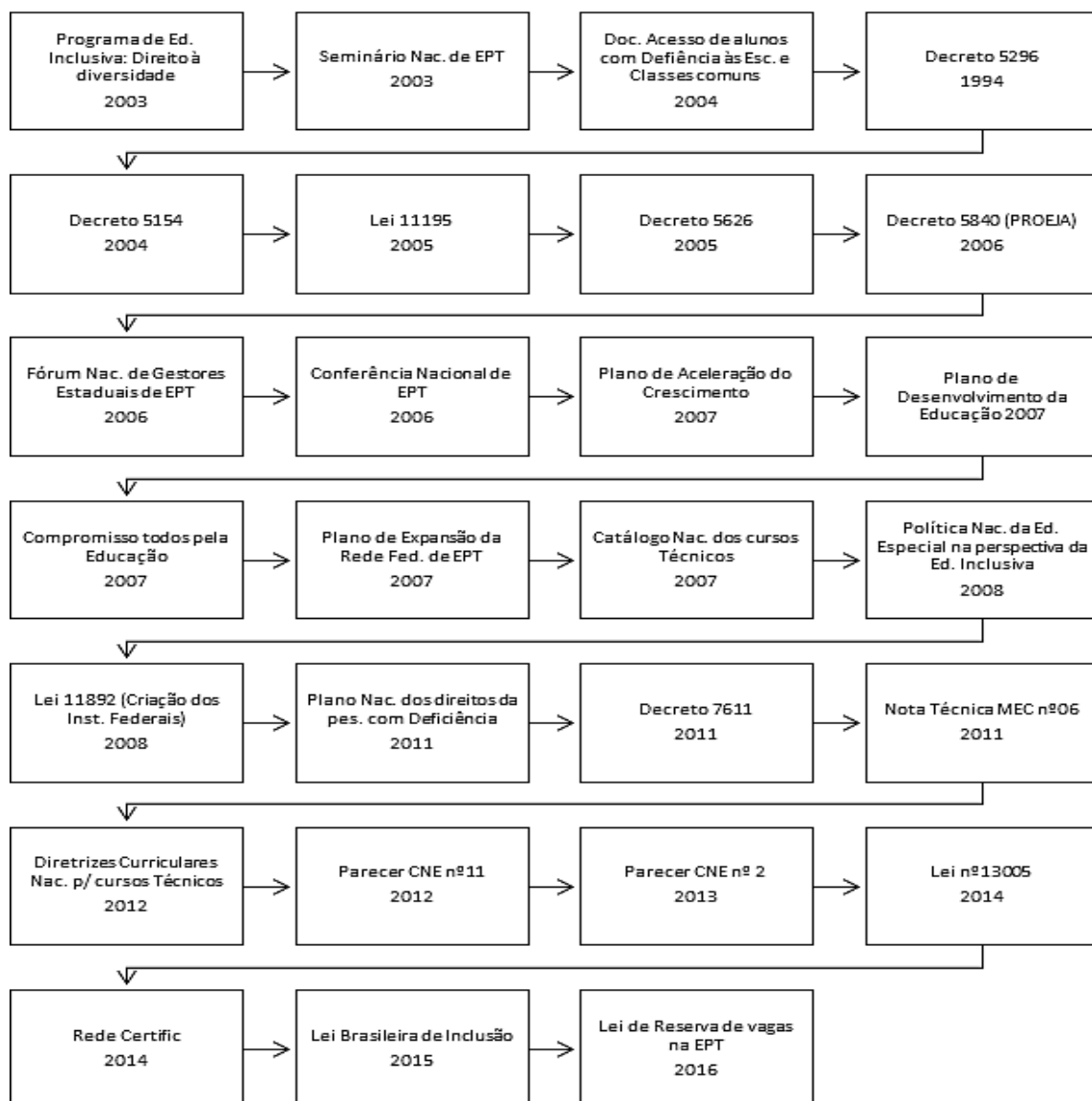
Nesse mesmo ano, ocorreram mais dois avanços para a Educação Especial. O primeiro deles foi a aprovação da Lei nº 10.436/02, a qual reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Essa lei determina que sejam garantidas as formas institucionalizadas de apoio e divulgação da LIBRAS, como também a inclusão da LIBRAS nos currículos de cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

O outro avanço veio por meio da portaria nº 2.678/2002 do Ministério de Educação e Cultura (MEC), a qual aprovou as diretrizes e normas para o uso do

sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Para a produção de materiais e divulgação deste, o MEC criou o projeto Sistema Braille para a língua Portuguesa e recomendou o seu uso no território Brasileiro.

O segundo período de tempo vai de 2003 (com a criação do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade) até a aprovação da Lei nº 13.409/2003, que dispõe a reserva de vagas para pessoas PAEE em cursos EPT de nível médio e superior nas instituições federais de ensino, como se pode observar na figura 6 a seguir:

Figura 6 - Documentos do 2º Período 2003 à 2016.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o programa educação inclusiva: direito à diversidade, visando a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Esse programa promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade. (BRASIL, 2003)

Nesse mesmo ano, ocorreu o Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, com o intuito de buscar estratégias e produzir um documento-base para os debates sobre o tema e estabelecer o diálogo com as instituições e organizações interessadas na temática. Nesse evento, foi elaborada a “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. (MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, 2003)

No ano seguinte, 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Assim, reafirma o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2004)

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o “Programa Brasil Acessível” é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. (BRASIL, 2004)

Ainda nesse mesmo ano, na EPT, ocorreu a publicação do Decreto no 5.154 de 23/07/2004 revogando o Decreto no 2.208/1997, de modo a definir as políticas de governo para a EPT, aproveitando a pouca objetividade da LDBEN/1996. Esse decreto redefiniu os níveis da educação profissional, suas articulações, premissas, como o retorno do Ensino Médio Integrado, as certificações parciais e diplomas. Para Afonso e Gonzalez (2016), com essas mudanças, surge a possibilidade de oferta de uma educação profissional integral novamente, mais voltada para uma concepção ampla de formação humana, mas, ainda assim, permite, também, a

oferta do modelo de formação tecnicista e direcionada para o ingresso rápido do indivíduo no mundo do trabalho.

Já na Educação Profissional, no ano de 2005, foi sancionada a Lei 11.195/2005, quando ocorre o lançamento da primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também, nesse ano, houve a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. (BRASIL, 2005)

Nesse mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. Além disso, também instituiu a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2005)

No ano seguinte, 2006, com o Decreto 5.840/2006, foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Ainda no ano de 2006, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado (BRASIL, 2007). Cabe salientar que este Decreto, apesar de não ser para o PAEE, é um Decreto que cria um programa inclusivo e procura facilitar a inclusão desse público na escola regular.

Também em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 estados e no Distrito Federal. Tais conferências culminaram, no período de 05 a 08 de novembro

de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira. (SILVA, 2011)

Ainda nesse ano, também ocorreu a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual o Brasil é signatário e estabelece que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem Art. 24. (BRASIL, 2008, p. 06)

Seguindo no ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse Plano objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2008, p. 05)

No ano de 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p. 09)

Nesse ano, o Governo Federal criou o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo dentre as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Quanto à Educação Profissional, em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2007, foi criado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o qual esteve em consulta pública por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Mesmo em processo de revisão final, entra em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de cursos técnicos por todo o Brasil (BRASIL, 2009).

O ano de 2008 também foi um ano de grande marco na Educação Especial com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que transcende todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o atendimento educacional especializado, que é complementar e/ou suplementar no ensino regular, fazendo com que o aluno receba atendimento de acordo com suas necessidades específicas como complemento educacional. Esse define ainda quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, trazendo uma classificação: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política tem por objetivo

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: - transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; - atendimento educacional especializado; - continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; - formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; - participação da família e da comunidade; - acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 14)

Com uma nova visão e proposta, a partir de 2008, surgem novas perspectivas perante à Educação Especial, destinado à escola o desafio de questionar e ampliar-se no atendimento dos diferentes estudantes, contribuindo na construção da aprendizagem, tendo como foco principal o estudante. Ressalta-se que, na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o único trecho que enfatiza a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica são as ações de educação. Tais ações possibilitam novas oportunidades de escolarização, formando estudantes para sua inserção no mundo do trabalho e uma efetiva participação na sociedade como um todo. (BRASIL, 2008)

Também em 2008, foi criado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, consolida as diretrizes e ações que já existem, voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular.

Quanto à EPT, um marco histórico se deu por meio da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica, com o objetivo de ofertar a EPT em todos os níveis e modalidades e propiciar a integração da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. Assim, foram criadas e reformadas a estrutura física, quadros de pessoal e os recursos de gestão.

A legislação que instituiu os Institutos Federais apontou a rede como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas. Além de servir de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes. (BRASIL, 2008)

A partir desse acontecimento, a Educação Profissional e Tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal. Todavia, a visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. (BRASIL, 2009)

No ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, tendo em seu 1º artigo o objetivo da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, com o seguinte:

Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, art. 1º)

Esses e muitos outros fatores contribuíram para a realização efetiva do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, esclarecendo que todos possuem o direito à educação, que é um dever do estado e direito garantido, no Artigo 205, da Constituição Brasileira. (BRASIL, 2008)

O Decreto executivo nº 6.949/2009 promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. A resolução MEC CNE/CEB nº 4, a qual institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirma que o AEE deve ser ofertado no turno inverso da escolarização, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. (BRASIL, 2015)

No ano de 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (plano viver sem limites), o qual, no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O Plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê que

Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível; Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que

tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país; Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir); Educação bilíngue – formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras); BPC na escola. (BRASIL, 2011).

Nesse mesmo ano, foi criado o Decreto nº 7.611/2011, o qual declara que é dever do estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral. Tudo isso, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes (BRASIL, 2011, art., 1).

Também em 2011, com a Nota Técnica MEC/SEESP⁵/GAB nº 06/2011, que dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual, fica estabelecido que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular. (BRASIL, 2015, p. 112)

Em 2012, a resolução CNE/CEB nº 6/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirma em seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e garantias. Assim, no sentido de adequar-se ao contexto da educação inclusiva, a Secretaria de Educação Tecnológica e a extinta Secretaria de Educação Especial atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, implantaram, no ano 2000, a ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoa com Necessidades Específicas, na Rede Federal. (BRASIL, 2012, p. 17)

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP (então “Programa TEC NEP”)

⁵ Secretaria de Educação Especial (SEESP).

possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas. (NASCIMENTO, FARIA, 2013, p. 14)

Conforme Nascimento e Faria, a Ação TEC NEP, a partir dessa organização e instrumentalização, passa a ser uma “referência para os outros sistemas não só em infraestrutura, mas também como possibilitadora de inclusão social”. (2013, p. 12)

Nesse mesmo ano, o CNE, por meio do parecer 11/2012, manifesta-se sobre a EPT transformar-se em instituições inclusivas “ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2012, p. 21). Esse parecer fundamentou a Resolução nº 6/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT de nível médio, e reconhecendo o PAEE e suas diversidades. (BRASIL, 2012)

No ano seguinte, sai o parecer CNE/CEB nº 2/2013. Ele responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: “Entende que a ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”. (BRASIL, 2013, p. 03)

No ano de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação o qual prevê, na meta 4, orientações sobre a Educação Especial. Afirma-se que os estudantes de 4 a 17 anos público-alvo da Educação Especial devem ter sua escolarização universalizada com acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, dando preferência às escolas regulares, com garantia de um ensino inclusivo, atendimento em uma sala de recursos multifuncionais e os demais serviços especializados que esse público necessita.

Na estratégia 12.5 da Lei 13.005/2014, fica claro o interesse da ampliação das políticas na inclusão na EPT:

[...] amplia as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. (BRASIL, 2012, estratégia 12.5)

Essa mesma estratégia diz que nas instituições de ensino superior e estudantes PAEE é “apoiando o seu sucesso”, e, assim, ampliando as taxas de acesso e permanência desses.

A meta 10 traz como objetivo “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional”. Já na meta 10.8, tem-se como objetivo

[...] fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade. (BRASIL, 2014, meta 10.8)

Atenta-se, também, para a meta 11. Ela visa a “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (BRASIL, 2014, meta 11)

Também, em 2014, a portaria interministerial nº 5 tratou da reorganização da rede nacional de certificação profissional (Rede Certific). Recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

Em 2015, a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) nº 13.146/2015, no capítulo IV, aborda o direito à educação, com base na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, além de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.

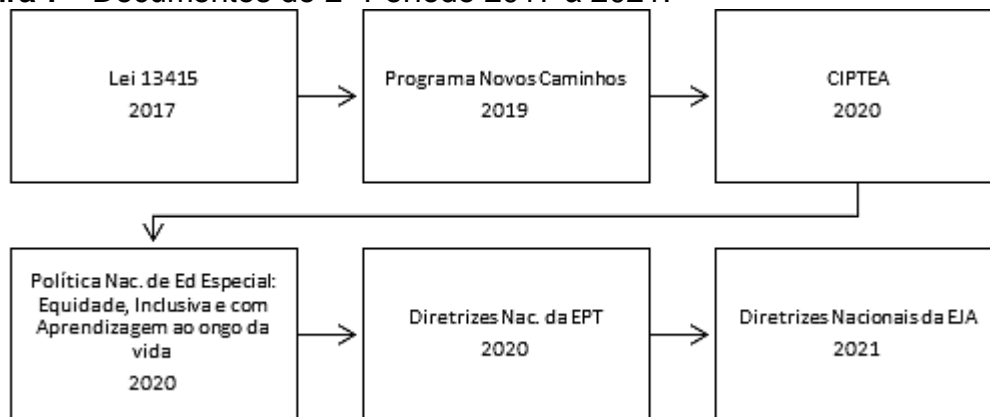
No artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, tem-se que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:” as pessoas com deficiência. A lei também informa sobre o acesso à EPT em igualdade de acesso, oportunidades e condições, incumbindo as instituições de criar estratégias e ações para a garantia de sucesso acadêmico desses estudantes.

(BRASIL, 2015)

No ano seguinte, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência são incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, art. 3)

Assim, o ensino profissional e tecnológico tem, diante de si, o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos em suas instituições, ou seja, construir espaços para que a pessoa com deficiência exerça seu direito à profissionalização.

Figura 7 - Documentos do 2º Período 2017 à 2021.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na figura 7, que no ano de 2017, a Lei nº 13.415/2017 introduziu alterações na LDBEN (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDBEN refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional. Para tanto, deverá se considerar "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional", bem como "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o

trabalho, quando a formação foi estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.(BRASIL, 2017, art. 6)

Em 2019, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançou o programa Novos Caminhos. O referido Programa reúne algumas ações para o fortalecimento da EPT, apoiado nas instituições de ensino (público e privado) para o planejamento de cursos alinhados às demandas produtivas do setor produtivo e as transformações dos processos de inovação tecnológica. (BRASIL, 2019)

No ano de 2020, com a Lei nº 13.977/2020, criou-se a Carteira de Identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). O objetivo foi garantir a integração, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, nas áreas da Assistência Social, Educação e Saúde.

Ainda em 2020, por meio do Decreto nº 10.502⁶, o governo lança a Política Nacional de Educação Especial (EE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida e aponta os seguintes objetivos:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo; II - aprendizado ao longo da vida; III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo; IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada; VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da Educação Especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2020, art. 3)

Em sua redação, a política nacional de Educação Especial: Equidade, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020) afirma que “não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas”. (BRASIL, 2020, p. 19). Apesar de ter o termo "inclusiva" em seu texto, essa se

⁶ Em 01/12/2020 o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. De acordo com o ministro, a decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

demonstra contra a inclusão escolar. Essa política se identifica como uma política de educação personalizada,

[...] oferta em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (BRASIL, 2020, p. 19)

Cabe salientar que essa política não menciona em momento algum a EPT. De acordo com o documento anterior (BRASIL, 2020), essa política não determina e nem incentiva que o PAEE conviva com seus pares, como sujeitos da mesma idade, e afirma que “a preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha” (BRASIL, 2020), deixando que a família escolha o local de matrícula desses estudantes.

No ano de 2021, a resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021⁷, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, no Art. 2º, aponta que a EPT é uma modalidade educacional:

[...] a Educação Profissional e Tecnológica perpassa todos os níveis de educação, integrando às demais modalidades de Educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021, Art. 2º)

No capítulo 2 dos princípios norteadores, o artigo 3º apresenta os princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Ele traz no § XI que

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade. (BRASIL, 2021, Art 3º, §11)

A partir do estudo realizado nos documentos, com o objetivo de contextualizar a historicidade, optou-se por organizar os movimentos das políticas e decretos

⁷ Pode-se observar que na resolução nº6/2020 houve o reconhecimento dos sujeitos público alvo da Educação Especial e suas diversidades, já na resolução 1/2021 apresenta a observância para plena e efetiva igualdade de condições no processo educacional e na sociedade. Demonstrando que em 8 anos, não houve evolução na resolução que define as diretrizes da EPT.

dessas modalidades em três períodos históricos: o primeiro de 1996 a 2002, o segundo de 2003 a 2016 e o último de 2016 aos dias atuais.

No primeiro período de movimentos analisados, pode-se observar que, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, leis que asseguram os direitos a todos os estudantes, surgem novas diretrizes de forma progressivas para a EE e a EPT. Para tanto, reconhece-se a EE como uma modalidade de ensino, assegurando o atendimento das pessoas com deficiência, incentivando a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas regulares.

De contraponto estabeleceu a possibilidade de novas Classes e Escolas especiais, deixando a possibilidade de escolarização do PAEE nesses três tipos de ensino. Também houve uma reformulação nas novas diretrizes da EPT, destacando que no momento houve abertura para formação em outros locais, além das instituições de EPT, como empresas e indústrias, sendo essa contrária ao que vai ocorrer no próximo período. Apesar disso, a LDBEN (1996) trouxe novas perspectivas para ambas as modalidades.

Seguindo no primeiro período no ano de 1999, surge a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, que assegura os direitos das pessoas com deficiências como saúde, lazer e educação mesmo. Essas legislações foram muito importantes para a EE, pois abriram precedentes para a educação inclusiva, apesar de deixarem precedentes para as classes e escolas especiais, as quais apesar de escolarizar os estudantes PAEE, ainda segregam.

O segundo período de movimentos foi de 2003 a 2016. Já em seu primeiro ano, foi criado o programa de incentivo à inclusão escolar, garantindo e dando formação para os gestores e educadores. Seguindo essa linha, houve a criação de um documento sobre o acesso dos estudantes PAEE, demonstrando os benefícios desses nas escolas e classes regulares, além de disseminar conceitos e diretrizes mundiais da inclusão escolar, após foram criados outros programas de acessibilidade, para a garantia do acesso de pessoas com deficiências e mobilidade reduzida. Seguindo as formações, houve a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras e a criação do NAAH/S, aumentando as possibilidades de atendimento e inclusão do PAEE. Nesse período, o Brasil participou de diversos eventos internacionais sobre os direitos e possibilidades de pessoas com deficiência, resultando na PNEEPEI, que é a política da Educação

Especial em vigor atualmente no Brasil. Também, com a criação do FUNDEB, surge mais uma possibilidade de financiamento para melhoria do atendimento desse público na escola regular.

A partir da implementação da PNEEPEI, foram publicados vários outros decretos garantindo a inclusão do PAEE nas escolas regulares, de EPT e no ensino superior, garantindo direitos às reservas de vagas para o acesso e atendimentos para promover a permanência e o êxito. Pode-se dizer que esse foi o período em que foram criados mais decretos para efetivação da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que além de garantir o direito desses estarem junto aos seus pares, as escolas eram incentivadas a buscarem a inclusão desse público.

Nesse período, na EPT, houve os seguintes movimentos: nos primeiros anos, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT) e a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a primeira universidade da rede. Em seguida, a criação do PROEJA, uma nova possibilidade de EJA, em que os estudantes que estão fora da escola têm a possibilidade de concluir seus estudos e terem uma formação de Educação Profissional, a REDE Certific e respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional. Também, nesse período, foi criado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o qual já está na sua quarta edição, sendo um importante instrumento de regulação dos cursos técnicos.

Pode-se dizer que foi um período de grandes avanços para as duas modalidades, ambas tiveram avanços e expansões, além da garantia de uma educação pública e qualidade para seus estudantes. Dentro dos decretos da EPT, houve vários que incentivaram e garantiram a inclusão do PAEE.

No terceiro período, de 2016 até os dias atuais, não houve muitos decretos para essas modalidades. Mas se pode dizer que todos trazem incertezas, como a nova política de Educação Especial, que parece incentivar a exclusão, demonstrando ser contra a inclusão em vários momentos e o Programa Novos Caminhos, que aparentemente está alinhado com grandes indústrias.

Os movimentos de criação de legislações não são concretos e demonstram na prática a dialética das disputas (MARASCHIN, 2015), em que tanto a EE como a

EPT se configuram. Essa análise mostra que, apesar de haver movimentos históricos, de vários documentos, frutos de muitas reivindicações, movimentos realmente inclusivos, em que as legislações estão alinhadas com a oferta de novas possibilidades, ações e programas progressivos da educação, pode mudar o governo e haver retrocessos em toda uma política pública que vinha se constituindo.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Experiências na Rede Federal em Santa Maria.

Nesta seção, foram retomados documentos importantes que fundamentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as concepções dos gestores de ensino sobre a inclusão dos estudantes PAEE na EPT. Ela é fundamentada nos marcos legais⁸ e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui, no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes da Educação Especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). (BRASIL, 2008)

Por meio do Decreto nº 6949/2009, foi promulgada a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) no Brasil. Através dele, assumiu-se o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

⁸ Sendo os marcos legais (documentos e legislações) criadas a partir do ano de 1988 presentes na seção 3.1 Historicidade das Políticas de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica a partir da Constituição Federal de 1988.

Especializado na Educação Básica:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de 6 instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora com as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garanta às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, esse Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011, art 1)

Essa política traz avanços ao afirmar a inserção da modalidade da Educação Especial na proposta pedagógica da escola regular. Nesse sentido, o documento deixa claro que o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também apresenta contribuições ao fornecer orientações e definições nos mais diferentes aspectos da Educação Especial voltados à educação inclusiva, desde a função do atendimento especializado, atuação dos profissionais envolvidos nessas atividades, formação de professores, acessibilidade, acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Porém, esse documento não deixa claro quais serão as medidas que visam a garantir a materialidade do que é apresentado.

O conceito de Público-Alvo da Educação Especial passa a ser amplamente disseminado, a partir da “Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência” (ONU/2006), ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram

o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), relata, em seu texto, que o público alvo da Educação Especial são definidos da seguinte forma:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p.10)

As definições do público-alvo da Educação Especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Sobre as percepções que os gestores de ensino possuem pela inclusão dos estudantes PAEE na Educação Profissional e Tecnológica, pode-se observar, no relato da GE3, uma percepção de uma educação acolhedora, onde os direitos e deveres desses estudantes sejam cumpridos:

//Eles nos ensinam muito, então eu vejo inclusão sem teoria, de uma forma bem simples o ato de receber, permitir a verdadeira entrada do aluno nas aulas, na sala de aula, no colégio, nos ambientes e que ele se integre com a turma, que nos ensina e que aprenda. Que saia dali e que tenha se sentido acolhido inteiramente, não só porque tem que ser, tá na lei, mas um acolhimento de fato e que ele é um ser que está ali que tem direito de estar ali, o direito deles e também tem os deveres dele, e nesse ponto a gente puxa a orelha dos nossos alunos//. (GE3, grupo focal)

As concepções dos gestores provêm de suas historicidades, para começarmos a discussão desta seção foi elaborada uma nuvem de palavras (Figura 8), com as respostas das questões sobre Educação Inclusiva feitas no grupo focal.

Figura 8 - Nuvem de palavras nos relatos sobre as concepções de Ed. Inclusiva.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se pode observar, as palavras dificuldade, acessibilidade, direitos, justiça, ações, acolhimentos destacam-se. Nesta seção, foram analisados os relatos dos gestores de ensino quanto às suas percepções sobre a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

Os estudantes PAEE chegam na Educação Profissional e Tecnológica a partir dos diversos movimentos que ocorreram na educação brasileira, como já citado anteriormente. Nos dias atuais, o paradigma da Educação Inclusiva tem promovido importantes movimentos sociais e ações políticas e pedagógicas, ampliando cada vez mais a discussão sobre uma educação de qualidade. Assim, como constatado

no primeiro movimento das políticas (Capítulo III), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico, lecionam que

a educação profissional acredita que reconhecer e acolher as diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; bem como respeitar características como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica são aspectos fundamentais para a qualidade da preparação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 08)

Indo de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico (Brasil, 1999) o GE6 relata que a sua percepção sobre a Educação Inclusiva está atrelada ao sentido de justiça de Aristóteles:

//[...] a inclusão, eu penso que ela tem muito a ver com a ideia da expressão da equidade, muito mais que igualdade, equidade no sentido da justiça do Aristóteles, dar desigualmente aos desiguais, buscando aí sim igualados, a gente oferecer todas as possibilidades, todos os recursos, os suportes, para que essas pessoas da educação especial tenham as condições semelhantes aos demais de participar do ensino//. (GE6, grupo focal)

Concordando com o colega, a GE4 dá continuidade relatando que não podemos,

//incluir por incluir, deu-se a oportunidade aos alunos ingressarem no colégio e, depois esses alunos não terem acompanhamento, não progredirem, não terem sucesso, “o importante não é apenas ele acessar a vaga” e a mesma completa “sem acompanhamento não podemos chamar de inclusão”//. (GE4, grupo focal)

De acordo com Mantoan (2003), para incluir é necessário, primordialmente, melhorar as condições da escola. Isso, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Para a GE5, Educação Inclusiva é uma situação bem direta:

//incluir aquele estudante que não pertencia aquela modalidade, sendo que não pertencia por qualquer motivo” e complementa “além de colocar ele numa sala de aula precisamos dar todas as ferramentas que ele iguale ou até supere a sua aprendizagem com os demais//. (GE5, grupo focal)

Carvalho (2013) afirma que “[...] a legislação brasileira garante aos alunos com deficiência o pleno acesso ao currículo e a participação em todas as atividades da escola em condições e igual” (CARVALHO, 2013, p. 12). E acrescenta que o

modelo não precisa necessariamente ser o mesmo, mas estratégias de planejamento e acompanhamento individual do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial são essenciais. Para GE3, a

//Inclusão é pensar que todos tem uma forma diferente, alguns vão necessitar de mais atenção, vai ter um ritmo diferente, mas que todos podem chegar ao final e, os objetivos dos alunos são diferentes, os objetivos de todos são diferentes//. (GE3, grupo focal)

E complementa,

//Dar a possibilidade de estar na sala e de fato incluí-lo nas atividades de forma, assim só de estar ali. Ou seja, o que a gente escuta muito é que quando os professores têm que fazer uma adaptação, a fazer uma coisa mais fácil, não vai ter a mesma exigência que os demais. Não, é de uma forma diferente, não é ser inferior, vou dar uma atividade de criança para ele, isso não é inclusão, tá excluindo igual. Se não acredita nele, que aquele aluno não é capaz e tem que dar menos, é olhar e saber que cada um vai ter seu percurso//. (GE3, grupo focal)

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, direciona, elabora, organiza e planeja ações que visem não só ao acesso dos estudantes PAEE nas escolas regulares, mas desenvolve a aprendizagem em todos os espaços (MANTOAN, 2010). Com isso, cada sistema educacional necessita reestruturar-se e reorganizar-se favorecendo e respeitando a diversidade para o enriquecimento do processo de aprendizagem desses estudantes.

Para a GE1, precisa-se observar mais como esse estudante aprende, pois assim se aprende com eles. Sobre a atuação docente, complementa:

//Nós temos que modificar a nossa forma de dar a aula, preparar material, ensinar com vários sentidos visual, auditivo, porque a gente tem vários tipos de alunos. Então quando a gente tem que fazer essa diferenciação para ensinar, a gente está entendendo e procurando aprender como este aluno aprende. Isso torna-nos mais fortes e também mais eclético como professor//. (GE1, grupo focal)

Nesse sentido, Carvalho (2010) ressalta a importância das adaptações e a dinâmica curricular. Para a autora, a previsão e provisão de recursos técnicos e materiais eliminam e removem barreiras de acessibilidade, as quais impedem ou dificultam a aprendizagem dos estudantes PAEE. Nesse sentido, ainda

complementa: "O acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem, requerem adaptações de sala de aula, no mobiliário, nos equipamentos, nos recursos instrucionais e nas formas de comunicação". (CARVALHO, 2010, p. 85)

//Eu sempre bato na tecla quando a gente faz reunião, porque se fica fácil para outros, vai ficar fácil para todos, no sentido assim, não é facilitar, em diminuir o conteúdo, exigir menos, é tornar mais compreensível. Quando o professor tem um aluno que necessita de adaptações, isso tira o professor daquela situação de acomodação, faz buscar coisas diferentes, e ele acaba percebendo que o diferente também funciona para os outros. Faz ele pensar que explicar de uma forma diferente também é bom para os outros, o que ele se adapta, o que ele melhorar vai ser bom para todos//. (GE3, grupo focal)

Relato complementado pela GE2:

//Nós ministramos várias palestras, sobre "organização de estudos" a gente sempre fala dos estilos de aprendizagem, as pessoas não aprendem da mesma forma, as vezes um conteúdo é mais visual pra um, é melhor o conteúdo auditivo e outras formas, a ideia é sempre diversificar que esse aluno nos provoca a pensar isso. A questão do respeito ao outro, a gente tem que respeitar as pessoas pela diversidade, não querer impor a nossa forma de pensar, de ser, ou achar que aquele não vai ser tão bom, porque ele não vai aprender como eu queria que ele aprendesse//. (GE2, grupo focal)

Relatos que vão de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de (BRASIL, 2001) que assegura "o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional" (BRASIL, 200, p. 11). Essas diretrizes também asseguram o direito à igualdade e o respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade.

Segundo a GE2, incluir não é apenas o acolhimento ou as relações sociais dentro da instituição. Ressalta, ainda, a importância da Educação Inclusiva para as instituições, na inclusão não apenas os estudantes PAEE, mas todos os públicos:

//[...] além do acolhimento, a inclusão é também um processo colaborativo, a gente procura estabelecer diálogos com a família, com os professores, com a coordenação, a gente procura fazer essas relações. Se a gente não tivesse recebido esses estudantes com deficiência, talvez seria um processo que iria demorar mais. Nós iniciamos de uma forma mais fácil, mas aconteceu, esse processo de colaboração primeiro recebendo esses estudante com deficiência e agora a gente está conseguindo também estabelecer com outros estudantes, que tem outras dificuldades de

aprendizagem, que ficaram muito tempo fora da escola que antes os professores passavam a régua, é era todo mundo igual e com isso a gente consegue em todas as reuniões a gente fala dos estudantes com deficiência, ai a gente fala de questões também que estão relacionadas a essas outras dificuldades de aprendizagem, outras formas de inclusão//. (GE2, grupo focal)

A gestora complementa sobre a construção desse processo colaborativo:

*//[...] eu acho que esse processo colaborativo tem se construído, devagar, uns professores são mais, aceitam melhor, mas nós tivemos mais resistência, em 2008. De lá pra cá parece que as coisas vem assim na sua maioria melhorando. Eu tive meu enteado, que em 2018, sofreu um acidente e ele fico 5 meses na cadeira de rodas, ai eu me dei conta, assim que a inclusão, ela não é só com os estudantes que têm uma deficiência, ou vai ser pro resto da vida, **a inclusão precisa se dá para esses estudantes também, que as vezes é provisório, ou mesmo que seja permanente, mas que não seja, a porque nasceu com a deficiência, com aquele problema, a gente precisa pensar a inclusão, a escola também precisou se adaptar, no caso dele né, para essa deficiência passageira, então são vários aspectos. Claro que às vezes algumas situações a gente age mais rápido, os professores procuram ajuda mais rápido, outras questões demoram mais, mas pra mim a inclusão também é isso, é respeito, e é colaboração também//.** (GE2, grupo focal, grifo nosso)*

A GE2 deixa claro que existem ótimas relações com os familiares, os quais muitas vezes informam sobre o processo inclusivo dos estudantes e ressalta o trabalho pedagógico colaborativo:

//Em alguns casos eu falo Marcia eu acho que está tudo bem, se não alguém teria falado, algum professor teria falado, ou a mãe, porque a gente tem uma relação importante com a família, se a família também percebe que o professor não está disponibilizando link, que o aluno não está conseguindo participar da aula, eles entram em contato direto conosco, então a gente saberia. Por isso é muito importante essa relação com a família também//. (GE2, grupo focal)

A GE3 complementa que a inclusão dos estudantes PAEE trouxe a possibilidade de inclusão de outros públicos:

//[...] a Andreia fez eu lembrar que a questão da deficiência é uma categoria social, não, qualquer um pode ter, ou passar em algum momento e também necessitar, ninguém tá seguro, um acidente pode trazer uma limitação, uma coisa. A própria questão dos nossos alunos mais idosos, eles tem uma demanda mais diferentes também. Às vezes eles precisam de adaptações//. (GE3, grupo focal)

Podemos observar que a PNEEPEI foi um grande marco na historicidade da Educação Especial no Brasil. Essa definiu a escola regular como prioridade para

esse público ser matriculado, definiu o público alvo da Educação Especial e as diretrizes do AEE. A partir daí, vieram decretos que definiram o atual cenário da Educação Especial no Brasil. Quanto às concepções dos gestores de ensino, foi evidenciado que os sujeitos apresentam compreensões da proposta da escola e educação inclusiva, a possibilidade de oferta de educação para todos, de igualdade nas oportunidades de aprendizagem, justiça social e combate à exclusão.

Apesar dos gestores possuírem concepções da proposta inclusiva, na maioria dos momentos, usaram o termo inclusão como sinônimo de Educação Especial. As necessidades educacionais dos estudantes PAEE também foram evidenciadas em alguns momentos, assim como as estratégias de aprendizagem e exemplos de situações com os estudantes PAEE para embasar as falas dos gestores. Diante disso, evidencia-se a necessidade de formações e discussões sobre as temáticas Educação Especial e Educação Inclusiva, demonstrando que, apesar destas, atualmente se complementarem, não são sinônimos.

3.2.1 Editais de Acesso aos cursos técnicos de nível médio das Escolas Públicas de Santa Maria

Nesta sub-seção, são discutidos os editais de acesso das escolas lócus desta pesquisa e as adaptações destes, frutos de legislações citadas na seção 3.1 e conceitos discutidos na seção 3.2.

Segundo a Lei 8.666/93, o art. 40 do edital é o instrumento convocatório da licitação, considerado como a "lei interna do procedimento licitatório". Além de obrigar as partes, inclusive a Administração. Tem como funções básicas dar publicidade à licitação, identificar o objeto licitado e delimitar o universo das propostas, circunscrever o universo dos proponentes, regular atos e termos processuais do procedimento e fixar cláusulas do contrato futuro.

Assim, foram analisados 2 editais do ano 2019 para o acesso no ano de 2020, sendo um para cursos ensino médio e cursos técnicos de ensino médio integrado e outro para os cursos técnicos subsequentes. Para tanto, as 2 instituições possuem os mesmo editais de ingresso, pois estão localizadas na mesma universidade. De acordo com o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito (PORTAL MEC, 2020):

O acesso à instituição passa a ser concebido como um instrumento de inclusão, promotor de permanência no ambiente dos Institutos e no mundo do trabalho, com êxito e sustentabilidade, dada a mudança de concepção de acesso meritocrático e seletivo para um acesso inclusivo e afirmativo. (MEC, 2020, p. 04)

Esse documento conceitua acesso como uma aproximação de uma comunidade, que resulte na inclusão de públicos não tradicionais em instituições educacionais, elevando a escolaridade e inserção no mundo do trabalho. (PORTAL MEC, 2020) Com o acesso dos estudantes PAEE, essas instituições necessitam buscar ações, tanto para o acesso quanto para a concretização de um diálogo com essa comunidade.

Desse modo, as referidas ações permitirão às instituições entender, aproximar, identificar as necessidades desse público excluído, criando políticas de inclusão. (PORTAL MEC, 2020) Assim, surge a necessidade de conhecer os editais de acesso das escolas lócus da pesquisa, para entender como se dá o acesso dos estudantes PAEE.

Os editais das instituições A e B, seguem as indicações da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e são organizados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVES). Ambos passam pelas escolas que também os divulgam, ambos possuem, no primeiro momento, as quantidades de vagas por curso, seguem e são regidos pelas legislações federais vigentes.

Entre os pré-requisitos para inscrição, estão os de possuir o “Ensino Fundamental completo” para os cursos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado e o “Ensino Médio completo” para os cursos Técnicos Subsequentes. As inscrições dos editais são realizadas de forma on-line e possuem taxa de inscrição.

Nesses editais, há o cumprimento da Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação e à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, os quais destina 50% das vagas desses cursos previstos neste Edital ao Sistema de Cotas. (CEBTT, 2019) De acordo com o Edital Nº 001/2019 da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, os candidatos que pretendem entrar em por alguma reserva de vaga, precisam se encaixar em alguma das modalidades de reserva abaixo:

a) L1- Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012); b) L2- Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012); c) L5- Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012). d) L6- Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012); e) L9- Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012); f) L10- Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012). g) L13- Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012); h) L14- Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena - Lei nº 12.711/2012. (CEBTT, 2019, p. 02)

O Edital 01/2019 da CEBTT deixa claro que as exigências acima serão verificadas e terão que ser cumpridas para que o candidato consiga a vaga, exigindo o cumprimento das legislações vigentes, sendo elas: Lei nº 12.711, de agosto de 2012, Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, que regula a referida Lei, e Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. O candidato que não se encaixar em nenhuma reserva de vaga, ou que não deseje participar delas, deverá optar pela Ampla Concorrência. (CEBTT, 2019, p. 2)

Os editais que possuem provas ocorrem nas instituições e neles consta os locais e horários. Nos editais dos cursos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, os candidatos realizam uma prova com 50 questões de múltipla escolha, englobando conteúdos relativos ao Ensino Fundamental. Para os cursos Técnicos Subsequentes também há uma prova com 50 questões de múltipla escolha, englobando conteúdos

relativos ao Ensino Médio, das diferentes áreas.

Quanto ao atendimento para candidatos com necessidades educacionais especiais no dia da prova, os editais citam que “O candidato deve informar, no processo de inscrição, se precisa de atendimento especializado no dia da prova.” No Manual do Candidato, na página 20 e no Anexo 11, estão descritos os procedimentos necessários para solicitação de atendimento especializado. (CEBTT, 2019, p. 03)

Como se pode observar na descrição de alguns pontos desses editais de ingresso, às instituições seguem às legislações destinando a reserva de vagas para os estudantes PAEE. Também se proporciona uma prova adaptada e especificidades para os candidatos PAEE no dia da realização da prova.

3.2.2 Realidade dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial das Escolas Públicas

Para se conhecer a realidade desses estudantes, foram realizadas duas visitas em cada escola. Nessas visitas, foram levadas a proposta da pesquisa e o convite para a participação do estudo. No segundo momento, a produção dos dados ocorreram através de um questionário, o qual foi aplicado junto às coordenadoras pedagógicas dessas escolas.

Neste questionário⁹, respondido pela equipe pedagógica de cada escola, constavam questões como o tipo de seleção de ingresso, se foi através de alguma cota e qual, nível do curso (Técnico ou Superior) e qual o curso, diagnóstico, ano de ingresso, idade e profissional de apoio (se o estudante tiver acompanhamento). Após a aplicação dos questionários, os dados foram organizados e foram sistematizados pela escola (Quadro 2).

Quadro 2 - Estudantes PAEE da instituição B.

	Tipo de Seleção ¹⁰	Nível/Curso	Ano de ingresso do estudante	Gênero	Diagnóstico	Profissional de apoio
--	-------------------------------	-------------	------------------------------	--------	-------------	-----------------------

⁹ Este questionário foi atualizado em 20 de abril de 2021.

¹⁰ Os Tipos de Seleção preenchido pelas equipes pedagógicas de cada escola, estão de acordo com as Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, e à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

1	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	2016	Masculino	Deficiência Auditiva	Intérprete de libras
2	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	2015	Masculino	Deficiência Auditiva / Com implante coclear	Não possui
3	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	2018	Masculino	Deficiência Física	Não possui
4	AC	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	2021	Masculino	Transtorno do Espectro Autista	Não possui (conclusão)
5	L 13	Ensino Médio Integrado em Informática	2021	Feminino	Deficiência Física	Não possui

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que a instituição B possui apenas 5 estudantes, em sua maioria no curso superior em Redes de Computadores, sendo 3 com o ingresso por reserva de vagas (cota B do Sistema de Seleção Unificada - SISU) e um por ampla concorrência, esses alunos ingressaram em períodos diferentes e apenas um possui profissional de apoio. Já a estudante do EMI em Informática (que ingressou este ano), não possui profissionais de apoio e ingressou via a reserva de vagas L13 que se refere a candidatos que apresentem “necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo” (CEBTT, 2019, p. 02), conforme a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Outro ponto a destacar é que, apesar dos distanciamentos e dificuldades apresentadas durante a pandemia covid-19, ocorreu o ingresso de 2 estudantes PAEE nessa instituição. Abaixo consta o quadro 3, com os dados da instituição A.

Quadro 3 - Estudantes PAEE da instituição A.

	Tipo de Seleção	Nível / Curso	Ano de ingresso do estudante	Gênero	Diagnóstico	Profissional de Apoio
--	-----------------	---------------	------------------------------	--------	-------------	-----------------------

1	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	2017	Feminino	Deficiência Visual	não possui
2	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	2018	Feminino	Deficiência Física	não possui
3	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	2019	Masculino	Visual	não possui
4	COTA B SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	2017	Feminino	Deficiência Visual	não possui
5	L 1	Técnico Subsequente em Administraçã o	2018	Feminino	Deficiência Auditiva	Intérprete de libras
6	L10	Técnico Subsequente em Administraçã o	2018	Masculino	Deficiência Auditiva	Intérprete de (continua)
7	AC	Técnico Subsequente em Cuidados de Idosos	2019	Masculino	Transtorno do Espectro Autista	Não possui
8	AC	Técnico Subsequente em Cuidados de Idosos	2020	Masculino	Outros ¹¹	Não possui
9	L 14	Técnico Subsequente em Enfermagem	2019	Feminino	Deficiência Visual	Não possui
10	L 10	Técnico Subsequente em Enfermagem	2020	Masculino	Deficiência Auditiva	Intérprete de libras

¹¹ A descrição do diagnóstico - outros, foi uma solicitação da escola 2, para quando o estudante está em avaliação e/ou não se enquadra no público alvo da Educação Especial e/ou quando o estudante não possui diagnóstico fechado.

11	L 13	Técnico Subsequente em Paisagismo	2017	Masculino	Deficiência Intelectual	Monitor
12	L 13	Técnico Subsequente em Paisagismo	2018	Masculino	Deficiência Intelectual	Monitor
13	L 13	Técnico Subsequente em Paisagismo	2018	Feminino	Deficiência Intelectual	Monitor
14	L 2	Técnico Subsequente em Paisagismo	2019	Masculino	Deficiência Intelectual	Monitor
15	L 10	Técnico Subsequente em Informática	2017	Masculino	Deficiência Auditiva	Intérprete de libras
16	L 13	Técnico Subsequente em Informática	2020	Masculino	Deficiência Física	Não possui
17	L 13	Técnico Subsequente em Informática	2020	Masculino	Deficiência Visual	Não possui
18	L 10	Técnico Subsequente em Informática	2020	Masculino	Deficiência Auditiva	(continuação) Intérprete de libras
19	L 10	Técnico Subsequente em Agropecuária	2020	Masculino	Visual	Não possui
20	L 10	Técnico Subsequente em Meio Ambiente	2020	Masculino	Deficiência Intelectual	Monitor
21	L 13	Técnico Subsequente em Secretariado	2020	Feminino	Deficiência Auditiva	Intérprete de libras
22	L 13	Ensino Médio	2021	Masculino	Deficiência Intelectual	Não possui (conclusão)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Observa-se que o quadro anterior possui um número de estudantes público-alvo da Educação Especial superior ao da instituição B. Também, observa-se que, nos últimos 4 anos, a escola recebeu estudantes em diversos cursos, tanto em cursos técnicos quanto superiores. Outro aspecto que chamou a atenção foi o tipo de seleção que 2 dos 21 estudantes acessaram a vaga via ampla concorrência. Sobre as reservas de vagas, alguns estudantes acessam por outras e não apenas por reservas de vagas para pessoas com deficiência. Por último, sobre os diagnósticos, observa-se que não existe um curso ideal para cada diagnóstico, mas sim estudantes com vários diagnósticos no mesmo curso.

A partir das tabelas com as sínteses das informações dos PAEE matriculados nas instituições *lócus*, observam-se as seguintes análises. Os estudantes estão acessando os cursos de Educação Profissional e Tecnológica e de acordo com os dados produzidos nesta pesquisa, encontram-se 27 estudantes, sendo 22 na instituição A e 5 na instituição B, o acesso desses estudantes em sua maioria se dá via reserva de vagas previstas Lei de Cotas (BRASIL, 2012):

Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, e à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, são destinadas 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos previstos neste Edital ao Sistema de Cotas. Das referidas vagas de cotistas, 50% (cinquenta por cento), no mínimo, são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio); para as cotas de pretos, pardos, indígenas, aproximadamente 33,33% (trinta e três por cento - de acordo com o último censo do IBGE) das vagas e, para as cotas de pessoas com deficiência, aproximadamente 23,84% (vinte e três vírgula oitenta e quatro por cento). (BRASIL, 2012, p. 18)

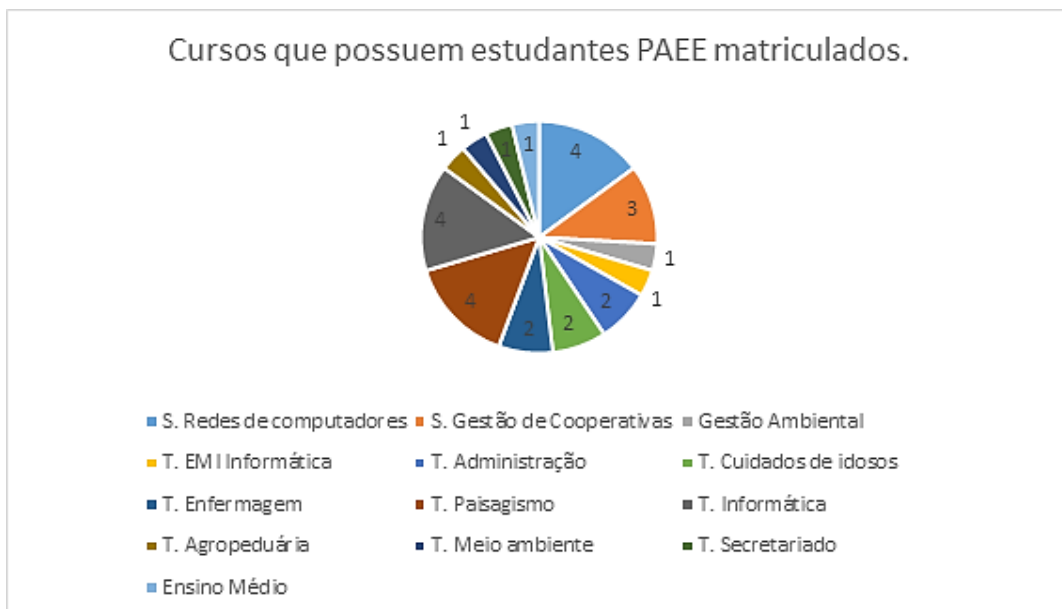
Na seleção de ingresso desses estudantes, 8 ingressaram no Ensino Superior via Sisu/MEC, 7 acessaram a vaga via a cota B e 1 pela ampla concorrência. Quanto ao ingresso via Processo Seletivo das escolas, no ensino técnico, ocorreu o acesso de 19 estudantes PAEE, 2 acessaram por Ampla Concorrência e 17 via reserva de vagas, dessas reservas de vagas, 1 via L 1, 1 via L 2, 6 via L 10, 7 via L 13 e 1 via L 14.

Sobre os dados dos cursos que os estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados, 3 estão em cursos superiores de tecnologia e 9 em cursos técnicos subsequentes. Dos 3 cursos superiores da escola 1, encontram-se 4 estudantes matriculados no curso superior de Rede de Computadores. Já na

escola 2, de 4 cursos superiores, o curso de Gestão Ambiental possui 1 estudante matriculado e o curso de Gestão de Cooperativas encontra-se com 3 estudantes matriculados.

Quanto aos cursos de nível médio, a instituição A possui 18 estudantes PAEE matriculados. Dos 17 cursos Técnicos em 8 cursos, há estudantes público alvo da Educação Especial matriculados e no Ensino Médio, no curso técnico subsequente Administração 2 estudantes, no curso técnico subsequente em Agropecuária 1 estudante, no curso técnico subsequente Cuidados de Idosos 2 estudantes, no curso subsequente em Enfermagem 2 estudantes, o curso técnico subsequente em Informática com 4 estudantes, o curso técnico subsequente em Meio Ambiente com 1 estudante, o curso técnico subsequente em Paisagismo com 4 estudantes, o curso técnico subsequente em Secretariado com 1 estudante e o Ensino Médio com 1 estudante. Já a instituição B possui 1 estudante matriculado em cursos de nível médio, no curso de EMI em Informática, assim apenas 1 dos 11 cursos de nível médio da instituição possui estudantes PAEE matriculados, como se pode observar no gráfico 9.

Gráfico 9 - Cursos que possuem estudantes PAEE matriculados.

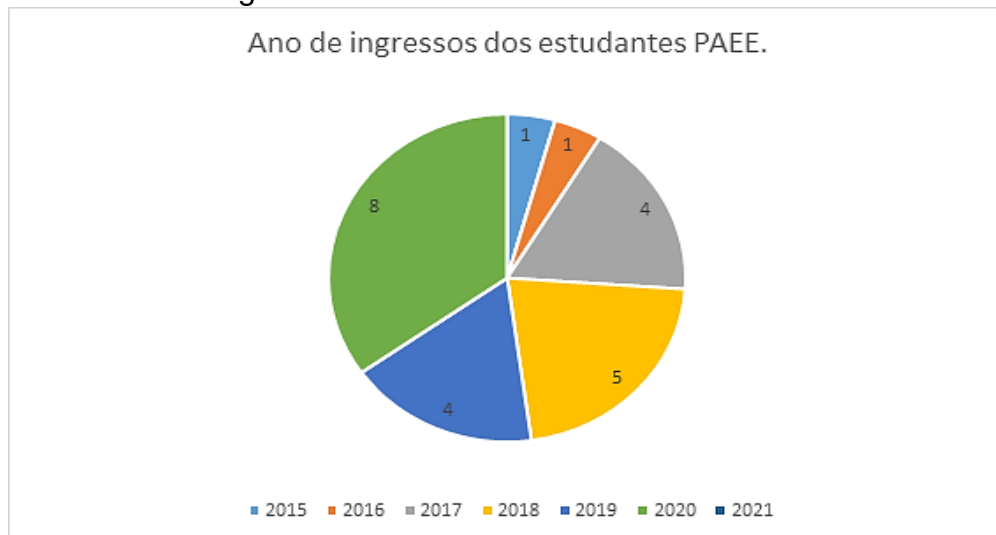


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sobre os anos de acesso, os estudantes matriculados até a atualização do questionário ingressaram de 2015 a 2021, sendo 1 estudante em 2015, 1 em 2016, 4

estudantes em 2017 , 5 estudantes em 2018, 5 em 2019, 8 em 2020 e 3 em 2021, conforme se observa no gráfico 10.

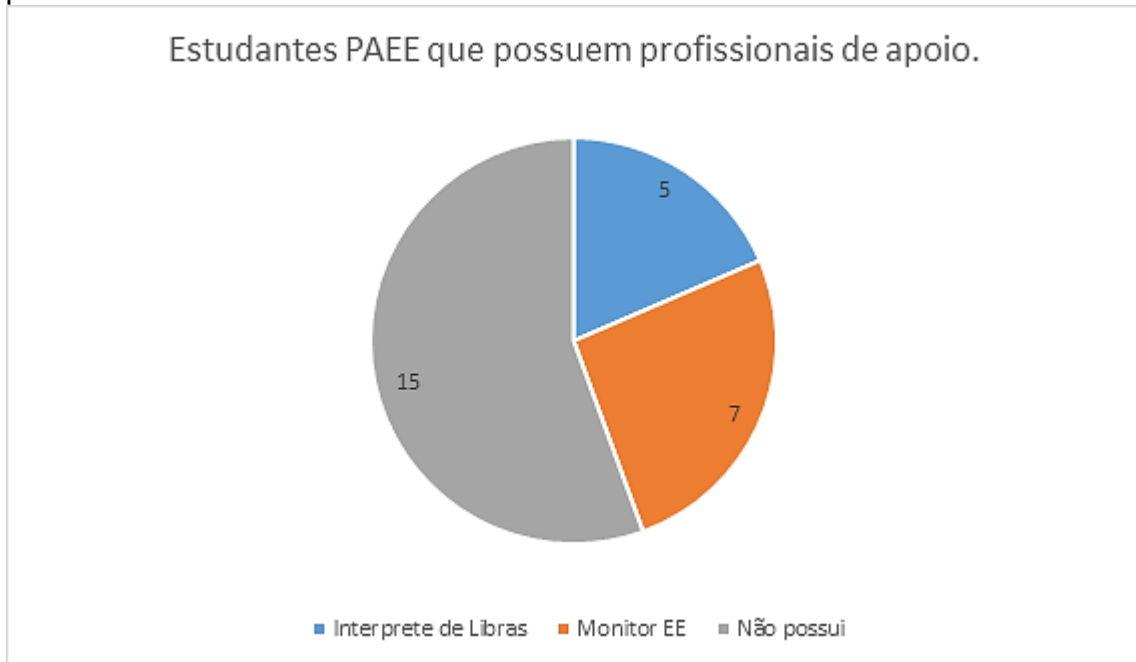
Gráfico 10 - Anos de ingressos dos estudantes PAEE



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Outro dado analisado foi o gênero desses estudantes, pois dos 27, 14 são do gênero masculino e 7 do feminino, demonstrando uma desigualdade no acesso aos cursos de EPT dessas escolas. Sobre o último dado analisado, os profissionais de apoio, 12 estudantes possuem esses profissionais e 11 não possuem nenhum tipo de acompanhamento em sala de aula, como se pode observar no gráfico 10. Dos estudantes que possuem acompanhamento, 7 são intérpretes de libras e 5 de monitores (estagiários do curso de Educação Especial). Os estudantes que possuem o acompanhamento dos intérpretes de libras possuem o diagnóstico de deficiência auditiva e os estudantes que possuem acompanhamento dos monitores, possuem o diagnóstico de deficiência intelectual (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Profissionais de apoio dos estudantes público-alvo da Educação Especial da EPT



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se observa nos quadros 1 e 2 e nos gráficos 9, 10 e 11, os estudantes público-alvo da Educação Especial estão acessando os cursos de Educação Profissional e Tecnológica dessas escolas, tanto nos cursos técnicos quanto nos superiores. Esses estudantes têm acessado suas vagas por meio de diversas cotas, sendo elas destinadas a pessoas com deficiência ou não. Outro aspecto sobre o acesso é que esse tem ocorrido com mais frequência por esse público, apesar de $\frac{2}{3}$ representarem o gênero masculino, conforme as escolas, a igualdade de gênero desse público vem ocorrendo durante os anos. O último dado questionado foi sobre os profissionais de apoio, como se pode perceber, quase metade dos estudantes possuem profissionais de apoio, sendo que os estudantes com deficiência auditiva possuem o apoio de intérpretes de libras e os estudantes com deficiência intelectual possuem o apoio de monitores estagiários do curso de Educação Especial, demonstrando que há ações para a permanência desses estudantes.

Para complementar esses dados, as escolas foram questionadas sobre a permanência e êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados. Conforme o guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito (PORTAL MEC, 2020), o conceito de permanência e êxito,

[...] consiste em um conjunto de ações multidisciplinares direcionadas ao atendimento das educandas, pautado em um processo sistêmico, estratégico e planejado, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das educandas, de seus familiares e da comunidade em que vivem. (MEC, 2020, p. 26)

As escolas foram questionadas sobre como ocorre o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para a instituição A, há busca do acompanhamento pedagógico desse público, buscando auxiliar o processo de ensino aprendizagem, por meio de projetos, orientações, encaminhamentos e atendimentos desse público:

//Busca-se realizar acompanhamento pedagógico dos estudantes do Colégio Politécnico com vistas a auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem; dispor de bolsistas da Educação Especial para auxiliar os docentes e os estudantes do Colégio Politécnico no que se refere à adaptação de conteúdos e de avaliações; dispor de um bolsista da Terapia Ocupacional, a fim de apoiar os estudantes em situações de diversidade e contribuir com atendimentos e com orientações no contexto escolar, minimizando as dificuldades de aprendizagem. Além dos estudantes com deficiência, diversos estudantes com dificuldade de aprendizagem ou com problemas psicológicos foram recebidos no Departamento de Ensino e encaminhados à CAED. O número cada vez maior de estudantes que apresentam esses problemas tem nos preocupado bastante. Por isso, consideramos fundamental a presença de um bolsista da Terapia Ocupacional, a fim de dar apoio aos servidores e aos estudantes do Colégio Politécnico em situações de diversidade e de contribuir com atendimentos no contexto escolar, minimizando as dificuldades de aprendizagem. As avaliações e as atividades, na maioria dos casos, são adaptadas e, para isso, os professores são auxiliados pela CAED. Aliás, os servidores do colégio contam com o apoio da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM. E isso tem sido fundamental para a permanência e o êxito dos estudantes. Nós, do Departamento de Ensino, fazemos a mediação entre a CAED-ESTUDANTES-PROFESSORES e procuramos ficar atentos ao processo de ensino-aprendizagem//. (Gestores de Ensino instituição A,questionário)

Para os gestores de ensino da instituição B, é guiado pelas legislações, como ingresso pela reserva de vagas e orientações da CAED:

//O acesso dos estudantes que são público alvo da educação especial, é contemplado pela atribuição de cotas no edital de seleção. Uma vez aprovados, a permanência e o êxito são potencializados pelo acompanhamento da equipe pedagógica, além de orientações da CAED. Exemplo disso é o trabalho realizado pelas intérpretes de Libras, acompanhado pela equipe pedagógica, mas ofertado pela CAED. Todavia, “apesar dos esforços conjugados, a permanência e o êxito tem se revelado bastante problemática e preocupante”//. (Gestores de Ensino instituição B, questionário)

Quanto à conclusão dos estudantes PAEE que acessam, se esses concluem

os cursos, para os gestores de ensino da instituição A, existe um planejamento semestral de quais disciplinas esses irão cursar, assim os gestores de ensino conseguem acompanhá-los de forma mais eficaz e por este motivo os estudantes PAEE demoram um tempo maior para concluir suas formações. Outro ponto importante mencionado é o baixo número de estudantes PAEE que concluem os cursos.

//Os estudantes com deficiência ingressaram a partir do ano de 2017, em sua maioria, através do sistema de cotas. No início de cada semestre, em conjunto com a CAED, organizamos as disciplinas desses estudantes e, na maioria dos casos, eles não se matriculam em todas as disciplinas. Desse modo, conseguimos acompanhar melhor, especialmente, a partir do trabalho dos bolsistas, o processo de ensino-aprendizagem e eles têm um tempo maior para estudar, para realizar as atividades e para serem atendidos no Núcleo de Acessibilidade. Por conta dessa sistemática e também por conta de algumas disciplinas que precisam ser cursadas mais de uma vez, o prazo para finalização dos cursos é mais longo. Então, apenas uma estudante, com deficiência, completou o curso//. (Gestores de Ensino instituição A,questionário)

Os gestores de ensino da instituição B relatam sobre a dificuldade de conclusão, pois muitos evadem. *“Difícilmente concluem, os alunos geralmente mudam de curso quando fica difícil ou evadem, não tivemos formandos ainda”.* (Gestores de Ensino instituição B,questionário 2)

Sobre os aspectos de desenvolvimento desse público, os gestores da instituição A relatam que há em vários aspectos, e com a inclusão desses, a instituição toda está desenvolvendo-se. *“Eles apresentam desenvolvimento em diversos aspectos, quais sejam: intelectual, social, comunicativo e pessoal, e com a presença deles todo o colégio tem desenvolvido-se também”.* (Gestores de Ensino instituição A, questionário)

Quanto aos desenvolvimento dos estudantes PAEE, na instituição B, existe um processo de aprendizagem que vai da convivência, prática até o desenvolvimento da autoestima desse público.

//Estão se desenvolvendo em variados aspectos, desde o conhecimento advindo do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do conhecimento e da prática técnica, até elementos de cunho psicológico, como o sentimento de pertencimento, aumentando a autoestima – além da comunicação e sociabilidade//. (Gestores de Ensino instituição B,questionário)

Sobre o acesso desses estudantes no mundo do trabalho, os gestores de

ensino da instituição A responderam que se dá por meio dos estágios, porém esses possuem muitas dificuldades de ingressar pós formados no mundo do trabalho.

//O mundo do trabalho é acessado ainda apenas através dos estágios. A estudante formada realizou estágio em dois estabelecimentos e apresentou êxito, considerando a sua deficiência. Porém a maioria não consegue emprego pós formado, infelizmente//. (Gestores de Ensino instituição A, questionário)

Na instituição B, os gestores responderam que esses estudantes possuem a titulação necessária para buscar as vagas no mundo do trabalho, e que na instituição não há um acompanhamento dos egressos.

//Os alunos que concluem possuem a titulação necessária para pleitear vaga no mundo do trabalho. No entanto, não há um acompanhamento institucional pós-curso, de modo que não temos informações oficiais se eles acessam ou não o trabalho//. (Gestores de Ensino da instituição B, questionário)

Como se pode observar, o acesso desse público é garantido por lei, as escolas estão se movimentando para criar adaptações e estratégias para o desenvolvimento desses estudantes, porém no discurso da equipe pedagógica, após o acesso o acompanhamento é potencializado pela equipe de apoio pedagógico, como se observa no gráfico 11. Esses estudantes possuem os profissionais de apoio (intérpretes de libras) encaminhados pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os movimentos de Educação Especial nas escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio no município de Santa Maria. Apesar desta pesquisa estar em movimento, pode-se observar que os estudantes PAEE estão acessando os cursos de EPT e que há necessidade das instituições que ofertam cursos da modalidade adaptarem-se para receber este público.

A Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica são modalidades que, desde que foi estabelecida a LDBEN (1996), ocorreram muitos movimentos que se configuram em um “contexto de dialética das disputas, as quais geram a continuidade/ descontinuidade, as mudanças/ estagnação, que são amplos ou locais que constroem este contexto”. (MARASCHIN, 2015, p. 285)

A inclusão na Educação Profissional precisa ser constantemente debatida.

Apesar de todos os movimentos que as políticas realizaram, observa-se que ainda há necessidades de novos movimentos de acessibilidade atitudinal e física, adaptações para inclusão desses estudantes e formação continuada para os docentes e demais servidores. Além da necessidade de novas pesquisas em todas as instituições da RFEPCT, com as equipes pedagógicas e estudantes sem Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). A escola e o trabalho pedagógico necessitam ser repensados para incluir todos os públicos, mais precisamente o PAEE, pois esses merecem um trabalho pedagógico crítico e inclusivo para que não sejam apenas mais uma matrícula.

As instituições que não possuem essa reserva ou atendimento especial para a prova não possuem estudante PAEE, demonstrando que a instituição não consegue realizar uma seleção e não promove o acesso também a essa instituição. Acredita-se que há falta de ações internas nas instituições para esse público e de políticas públicas na rede estadual ou do cumprimento destas nas redes, além da falta de uma ação articulada entre as redes de ensino com as instituições de EPT, o que impede o desenvolvimento de uma política pública de inclusão na Educação Profissional. A seguir, passa-se a olhar como a política de educação inclusiva vem se configurando nas realidades pesquisadas.

3.2.3 Desafios e Percepções das Políticas de Educação Inclusiva nas Realidades Pesquisadas

Primeiramente, ressalta-se que uma política pública, discutida, estruturada e formulada não é suficiente o bastante para que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorra de forma efetiva. As políticas de inclusão provocam um avanço no que se fala, pensa e se estuda sobre a educação pública.

A escola, que na sua constituição histórica foi pensada para lidar com a homogeneidade, previsibilidade e controle, agora precisa repensar essa mesma estrutura (MORIN, 2004, p. 46). Assim, é necessário enfrentar as necessidades de todos que frequentam essa escola, sendo eles PAEE ou não. É necessário haver uma grande discussão sobre a diversidade nas instituições educacionais e a exclusão desses públicos diante dos modelos de normalidade.

As políticas públicas educacionais necessitam ser trabalhadas, estudadas e

discutidas não só por aqueles que a formularam, mas ser de fácil entendimento também àqueles que a colocam em prática. É essencial que essa discussão chegue à Educação Básica para que essas políticas ocorram de forma efetiva, no caso da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ocorra o processo de desenvolvimento integral e aprendizagem do estudante.

Quando questionado sobre as Políticas Inclusivas nas realidades pesquisadas, os 6 Gestores de Ensino responderam que o maior desafio dessas é efetivar-se na prática. Conforme o GE6: *“As políticas são muito bem elaboradas e lindas no papel, nosso desafio é implementar realmente elas em nosso dia-à-dia”*. (GE6, grupo focal)

Com esse desafio evidente, na instituição A, as gestoras de ensino optaram por estudar as políticas, para pensar ações e estratégias de como agir, demonstrando ser uma instituição comprometida com a efetivação das políticas públicas. De acordo com a GE2,

//Nós estudamos as políticas e mais algumas coisas de políticas sempre, mas para entendê-las, e pensar quais ações estas irão resultar, e estudamos por conta das demandas do colégio. Agora não sei se os nossos professores conhecem as políticas de inclusão, nós estamos sempre falando. Então, eu acho que este desafio de entender a política de inclusão, talvez seja o nosso desafio. E depois passar para eles, porque às vezes a gente teve que ir lá na política e dizer, olha a política diz isso, vamos tentar adequar e mudar a nossa prática//. (GE2, grupo focal, grifos nosso)

Na mesma linha de pensamento, GE1 ressalta que a equipe pedagógica necessita saber as políticas para colocar esta em prática, e também deixa claro a importância das políticas de inclusão e suas consequências no trabalho pedagógico:

//Em algumas situações a gente teve que fazer assim e dizer é lei. Trazer mais para a realidade desses professores como um momento de estudo, um momento de reflexão. Talvez a política, como de um modo geral, às vezes ela fica muito distante e pelo contrário, acho que no nosso trabalho e no trabalho pedagógico, a política vem em primeiro lugar, se seguirmos ela o trabalho pedagógico vai acontecer, por mais que a gente concorda ou não concorda, a gente precisa trazer as críticas e em determinados momentos tentar mudar alguma coisa, porque nós temos alguns meios de ir alterando algumas coisas, a gente sabe que é difícil, tem momentos de resistência, mas para isso é preciso conhecer//. (GE1, grupo focal, grifo nosso)

Seguindo a mesma linha, a G3 traz que o maior desafio das políticas de inclusão é a implementação: *“o trabalho de efetivar dentro do colégio é um*

desafio, temos que correr atrás dos direitos desses estudantes e fazer valer esse, mas o mais difícil é conscientizar os professores”. (GE3, grupo focal, grifo nosso)

Apesar de todo o progresso que as políticas inclusivas trazem, na fala de GE2 fica claro a falta de discussão das políticas inclusivas com a comunidade a qual essa será implementada. Silva (2002) afirma

[...] que políticas refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional. (SILVA, 2002, p. 07)

Esse desafio foi retomado no grupo de interlocução. Para a GE3, as políticas vão além do ingresso e permanência desses estudantes, a política tem que ser organizada desde a divulgação para que os estudantes cheguem na instituição:

*//As políticas envolvem a questão do ingresso e permanência desses estudantes, a gente tem visto que a grande parte das vagas das cotas, de pessoas com deficiência não são preenchidas, não tem inscritos, este ano mesmo só teve um aluno para o ensino médio dos alunos que ingressaram pelas cotas, então isso é bem complicado. Precisamos que estes estudantes venham até nós, talvez algo interno da universidade conseguisse buscar esses estudantes para o colégio. **Quando temos espaço, não obtivemos candidatos para assumirem essas vagas. E a permanência também implica todo um desenvolvimento, um processo coletivo dentro dos espaços, promover isso//.** (GE3, grupo de interlocução, grifos nosso)*

Frequentemente, as políticas públicas de educação propostas não vão de acordo com as intenções de gestores, educadores, estudantes e pais. Muitas vezes o desejo de muitos gestores, educadores, alunos e seus pais para com a educação não é correspondido pela proposta dos organismos financeiros internacionais, nacionais e os governos Estadual e Federal ao imprimirem a direção desejada sem contextualização da prática e das vivências que existem no atual paradigma educacional. (MENDES, 2020)

Para GE3, as políticas envolvem a questão do ingresso e permanência desses estudantes. Para ela, os espaços estão sendo conquistados, porém esses estudantes não têm chegado às instituições:

*//A gente tem visto que a grande parte das **vagas das cotas, de pessoas com deficiência não são preenchidas, não tem inscritos**, este ano mesmo só teve um aluno para o ensino médio dos alunos que ingressaram pelas cotas, então isso é bem complicado. Quando temos espaço, não obtivemos candidatos para assumirem essas vagas. E a permanência também implica todo um desenvolvimento, um processo coletivo dentro dos espaços, promover isso, mas acho que seria mais esses desafios, que a gente tem//.* (GE3, grupo de interlocução)

A GE2 relata também no grupo de interlocução, que quando surgiu a reserva de vagas para estudantes público alvo da Educação Especial, de 6% das vagas nas instituições, ocorreu uma impressão negativa, pois foi sem diálogo com as instituições e sem preparação para os servidores:

//Todo mundo apavorado porque a Universidade tinha estabelecido as cotas para deficiências, ia ser 6% das vagas, aí todo mundo se arrepiou, ali ninguém sabia, todo mundo foi pego meio de surpresa, e é isso aí, a partir da próxima seleção que vai começar agora no final do ano é isso aí e deu, por isso aí que houve a pressão dos colégios para a criação do curso da Prograd. Então, é uma política interna da Universidade, com base na política federal, mas que chegou meio assim, sem muita discussão para nós, não teve nenhuma preparação. Então, conhecer a política e ver os pontos que funcionam, que não funcionam, isso é importante. Cabe também ao departamento, a direção trazer isso para a discussão//. (GE2, grupo de interlocução)

Sobre as políticas internas das instituições, a GE1 deixa claro que surge a partir das ações dos gestores de ensino e de como está sendo construído na instituição para que às legislações sejam cumpridas:

*//Enquanto a nossa política interna, ela parte das nossas ações e da forma como vem se construindo, o ato político em si, é desde a questão de se fazer a lei se cumprir, depende de como fazer com que a lei se cumpra, **não adianta a gente sair no embate, porque sobra pro aluno e também não podemos passar panos quentes e fazer de conta que está tudo certo**, sempre vai existir um ato político, tanto na omissão, a gente não tem essa questão de se omitir, se preocupa com a forma como faz com que essa política aconteça, porque a gente pode destruir todo um trabalho por não saber conduzir//.* (GE1, grupo focal, grifos nosso)

Assim, Gomes (2005) afirma que as políticas de ações afirmativas entendidas como políticas públicas de educação podem contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais, possibilitando a efetivação de uma sociedade mais equitativa e menos injusta. As legislações voltadas para a educação, em especial para a Educação Inclusiva possibilitam a implementação da parte social, buscando equilibrar as oportunidades, compromissos, empenhos e

responsabilidades. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 08). E ao ver a propriedade com que os gestores de ensino conhecem os embates e os desafios, verifica-se que optar por eles serem sujeitos foi uma ação acertada da pesquisa, visto que conhecem o processo e as dificuldades da política inclusiva nas instituições.

3.2.4 Impacto das Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica

Com as políticas inclusivas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, houve impactos dentro das instituições de EPT, sendo o primeiro desses a chegada dos estudantes pela reserva de vaga encontrada nos editais das instituições. Com o acesso desse público, as instituições necessitam ser reorganizadas e devem realizar ações de permanência para esses estudantes.

*//Existe toda uma legislação, que preconiza, que prevê as ações de inclusão, desde o ingresso, com as reservas de cotas, tem toda uma política no sentido de viabilizar o êxito desse aluno. **Na prática nem sempre isso se verifica, varia de instituição para instituição, como põe em prática essas legislações**//.* (GE6, grupo focal, grifo nosso)

Para a GE2, o impacto que a inclusão desse público gerou nas instituições foi também positivo, como se pode observar no relato descrito a seguir, um grande aprendizado para todos, principalmente na reconstrução da metodologia dos professores:

*//Eu acho que melhorou tudo, **a relação com os professores, essa relação com a família, nós a equipe assim tem aprendido muito, tem sido muito enriquecedor para os colegas**, prestar informação, porque eles serão profissionais e lá no trabalho deles, eles vão eventualmente conviver com pessoas diferentes, talvez também com algum tipo de deficiência. Então, já ter esse olhar, ter essas relações sendo construídas no processo de formação, eu tenho certeza assim quem souber aproveitar isso terá uma formação diferenciada, será um outro profissional, com um outro perfil, com outra sensibilidade, eu acredito que tem sido bom para todo mundo e para os professores também esse processo de desacomodação, de ver o novo, de aprender, de ver coisas novas, de poder mudar algumas questões metodológicas, não só para os deficientes intelectuais, mas também para outros que têm mais dificuldades, acho que o **olhar deles muda também como os outros estudantes, tem sido ótimo pra todo mundo**//.* (GE2, grupo focal, grifos nosso)

A GE3 concorda e enfatiza que, com a chegada dos estudantes público alvo

da Educação Especial, verificou-se um processo de humanização da instituição:

//Esses alunos mudaram a visão, a alegria da realização a gente teve a formatura de um estudante né, o relato, a fala do coordenador, de realização de ver aquele estudante se formando, e aquela do técnico em farmácia nem fala, todo mundo chorou. Então, é lindo de ver isso sabe, o quanto é importante para aquela pessoa, a humanização, de sair da formação técnica para o mundo do trabalho, aquela educação tecnicista, mudou um todo o colégio assim, tá com outra cara, eu vejo o colégio bem diferente de quando eu ingressei lá em 2010, a gente sente dos alunos isso, melhorou tudo//. (GE3, grupo focal, grifos nosso)

Esse processo foi muito significativo de ver nos discursos, pois se acredita que política de inclusão precisa impactar na instituição como um todo e não só na formação do estudante incluído. No mesmo sentido, a GE1 enfatiza o impacto do estudante PAEE na sala de aula:

//O impacto que esse aluno traz no ambiente, a contribuição deles é enorme, ter que olhar diferenciadamente para um aluno, eu acabo recrutando elementos para trabalhar em sala de aula com os outros, e a minha aula vai ser diferente porque eu tenho aquele aluno ali. Provavelmente eu iria dar uma aula um pouco mais igual, linear, fazer uma transformação por causa desse aluno, acontece todo um processo, além de que o professor aceitar na sala de aula mais pessoas porque daí vem um aluno, daí vem a Andreia que se dispôs a participar da minha aula, vem mais alguém para assistir. Então, começa a ter um movimento que vai transformando aquele ambiente e a sala de aula fica mais humanizada também, porque tem uma troca, uma colaboração, tem diferentes olhares//. (GE1, grupo de interlocução)

Esse depoimento confirma a importância das políticas de inclusão no dia a dia como processo amplo de melhoria da educação. Segundo Carvalho (2013),

[...]a implementação de políticas educacionais inclusivas, as instalações das salas de recursos multifuncionais e a realização de alguns cursos e formações para gestores e educadores, mesmo isso sendo pouco e sem continuidade, já percebe-se o impacto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas regulares. pois as práticas docentes estão sendo adaptadas em muitos casos pelo país. Mesmo que muitos pesquisadores afirmam que a inclusão, de fato ainda não se efetivou, existem muitos casos de transformação de escolas tradicionais em escolas inclusivas. (2013, p.14)

De acordo com o autor, apesar da Educação Especial não ser efetivada em todo o território nacional, temos muitos casos de inclusão dos estudantes PAEE que

foi efetivada¹², tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Outro impacto gerado pelas políticas é o tempo do curso, o qual os estudantes realizam de acordo com suas habilidades, já que os estudantes PAEE não são obrigados a realizar o curso no tempo regular do curso. Assim, antes do início do semestre, os gestores de ensino reúnem-se com os estudantes PAEE e escolhem quais as disciplinas que esses irão cursar. A GE5 relata que os estudantes que estão na instituição realizando um curso de graduação ingressaram em 2015. *“Esses estudantes que temos aqui, ingressaram em 2015, eles seguem o ritmo próprio, e os professores e coordenadores entendem isso”*.

Sobre a escolha das disciplinas a GE4, esclarece como é realizado e o processo de autonomia que vai sendo construído:

*//No início, a cada semestre ia até o departamento de ensino para agente auxiliar ele, qual disciplina era importante ele cursar, qual outra, deixa na sequência. **No decorrer, ele chegava e já mostrava quais disciplinas ele ia fazer, a gente acabou não interferindo mais**, já sabia qual professor ele não queria no semestre, ele já sabia que alguns não dava. Se tinha um colega que ele se adaptava mais, e o colega ia fazer tal disciplina, que ele poderia se matricular naquela disciplina, no período de ajustes ele já seguia, pra ter aquele colega de turma. Já sabia como se organizar, como estudar, como estudar junto, então o aluno progrediu bastante, ele vai levar o tempo dele, mas precisa ter o apoio dos professores//.* (GE4, grupo focal, grifos nosso)

Entende-se que esse processo deve ir acontecendo, do acompanhamento inicial ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Esse impacto precisa acontecer na vida do estudante, como o destaque da GE1 sobre a importância deste olhar diante das escolhas das disciplinas, para não ocorrer sobrecarregamento desses estudantes com muitas atividades no semestre, tornando-o cada vez mais proveitoso. Outro fato refere-se aos estudantes e familiares entenderem o quanto é importante seguirem no seu tempo a formação:

*//Analisamos muito junto com os professores, quais as disciplinas que aquele aluno vai poder fazer, juntamente com a CAED também, para não sobrecarregar. No início aconteceu dos alunos terem muitas disciplinas, aí isso complicou ali no final, começou a se fazer, cada semestre, até os professores conversam com a Andreia, dizem ah acho que deve fazer essa ou aquela, essa não, deixa para o final e conversando com as famílias para entenderem. Porque lá num **primeiro momento eles achavam que já iam passar e já se formar com a turma**. Não é bem assim, tem que entender o tempo dele, a família vai aceitando, vai recebendo. Assim, como tem*

¹² Na seção 2.1 pode-se observar a inclusão efetiva dos estudantes PAEE na EPT.

famílias que nem querem, querem que o aluno fique no colégio mais tempo, então, tudo isso a gente vai observando//. (GE1, grupo focal, grifos nosso)

A GE2 relatou que esses estudantes possuem muitas atividades e atendimentos, e as políticas públicas garantem que esses tenham mais tempo para concluir os cursos e, assim, não reprovam, cursando apenas as disciplinas que eles dão conta:

*//[...] eles têm atendimento da CAED, tem atendimento ali do projeto, eles têm as disciplinas, aí para fazer as atividades, às vezes eles precisam da ajuda do monitor, se eles fizerem todas as disciplinas daquele semestre, eles não vão ter tempo, vai ficar muita coisa, vão se sobrecarregar demais ou vão fazer de qualquer jeito. Então, **hoje não se preocupa com o tempo, pois temos políticas públicas que garantem que eles possam concluir os cursos no tempo deles, tendo sucesso na formação//.*** (GE2, grupo focal, grifos nosso)

Para a GE3, essa adaptação no tempo do curso foi boa, pois, anteriormente a essas, aconteciam muitas reprovações. Além disso, os estudantes não sabiam que poderiam reprovar nas disciplinas, pois muitos eram aprovados mesmo sem avaliações no Ensino Médio. Entretanto, essa cultura está sendo mudada na instituição:

*//[...] **alguns alunos vieram para o colégio sem nenhuma experiência de reprovação, tanto que eles cursavam disciplinas que eles achavam que era só cursar.** A Andreia conversou com alguns familiares, para tratar sobre isso, que não era só cursar a disciplina, que eles podiam reprovar, que tinham que repetir. Vários tiveram que repetir disciplinas, então muda um pouquinho da concepção, porque na escola do ensino médio tinha uma forma diferente de tratar o trabalho com esses alunos, a adaptação era uma coisa diferente, e ali no colégio eles tiveram que rever isso, tanto que eles repetiram a disciplina, e agora eles entendem, no início foi até estranho pra eles, ah eu já cursei, sim, mas não aprovou//.* (GE3, grupo focal)

Com o ingresso dos estudantes PAEE, houve impactos positivos nas instituições e, apesar desse variar de instituição para instituição, fica claro, nos discursos dos gestores de ensino, que a partir das políticas inclusivas, as quais asseguraram o ingresso desses estudantes, muitas questões foram sendo aperfeiçoadas e reconstruídas. Entre os impactos positivos, observou-se o aumento das matrículas e, a partir daí, as ações para a efetivação da inclusão e maior envolvimento de órgãos internos dentro das instituições como a Prograd e a CAED.

Conforme os relatos anteriores e em outras seções, as instituições, apesar do

temor inicial, atualmente possuem impactos positivos, pois com as reformulações e adaptações que ocorreram com a chegada dos estudantes PAEE, as instituições precisaram mudar muitas questões pedagógicas. O benefício para os estudantes se deu através das adaptações de conteúdos e currículo, momento em que houve organização por módulos, beneficiando a todos os estudantes da instituição.

Também, conforme os gestores, com a presença dos estudantes PAEE, alguns professores mudaram suas aulas, deixando-as mais interessante, de forma que todos participassem. As discussões sobre a temática inclusão e aprendizagem iniciou atualmente, também, após a chegada desse público nas instituições. Como se pode observar em um dos relatos, as instituições estão mais leves e buscam relações mais humanizadas. Pelo que foi apresentado, o maior impacto foi no trabalho pedagógico dos professores, questão que se entende como fundamental no desenvolvimento da política inclusiva. Por isso, reservou-se o capítulo a seguir para compreender as experiências e os desafios desse trabalho.

4 TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social (MANTOAN, 2003, p. 17). Muitas vezes, esses estudantes são vítimas das famílias, escolas, professores ou da sociedade como um todo, que não fornecem as condições necessárias para que esses adquiram os conhecimentos básicos, rotulando e reprovando, como se fossem sujeitos que não necessitam estar na escola ou não necessitam de conhecimento, fazendo com que estes estudantes evadam da educação formal. (MANTOAN, 2003)

Um público que foi excluído da escola, historicamente, foi o da Educação Especial. A exclusão na escola surge de diferentes maneiras, geralmente, culpando o estudante pelo seu fracasso, julgando-o com os seus padrões, buscando o estudante ideal, que tem conhecimentos gerais e cientificamente acima da média, marginalizando os demais. Mantoan (2003) refere-se a essas situações que acontecem das mais diversas maneiras. A história da Educação Especial, segundo Mendes (2019), revela que sempre houve muitas crenças, concepções e mitos ligados aos estudantes PAEE, mais diretamente às pessoas com deficiência. Para Beyer (2013), o quadro da Educação Especial até a década passada é muito claro:

As crianças especiais eram atendidas nas escolas especiais e as crianças ditas normais nas escolas regulares. Não havendo praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares. (BEYER, 2013, p. 11)

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, o art. 27 (BRASIL, 2015), existem cinco princípios que uma educação inclusiva pode fazer uso tanto para a teoria quanto para a prática dentro de uma instituição, pois serve como referência a educadores comprometidos com a causa de inclusão.

1. Todo indivíduo possui o direito de acesso à educação; 2. Todo indivíduo aprende; 3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4. O convívio no ambiente escolar comum traz benefícios a todos; 5. A educação inclusiva diz respeito a todos. (BRASIL, 2015, p. 05)

O último princípio é aquele que norteia os demais e dá orientações para as relações humanas na construção de uma sociedade mais justa e participativa. A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante, nos sistemas de ensino, que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais.

A Educação Profissional e Tecnológica é outra modalidade que possui o objetivo de incluir estudantes excluídos da sociedade. Segundo Magalhães (2011), o objetivo da EPT é ofertar formação, para qualificar trabalhadores para a produção, de acordo com as demandas regionais e locais. Desse modo, concorda-se com Kunze (2009), quando ela afirma que os objetivos da EPT eram ofertar as camadas mais pobres, que migravam das zonas rurais e periferias do país e aglomeravam-se nos grandes centros uma profissão por meio deste ensino, para as indústrias que surgiam no país no século passado, a partir das mudanças que ocorreram na economia agrário-exportadora do Brasil. A autora complementa que o público alvo da EPT eram os sujeitos das camadas mais pobres que estavam à margem da sociedade e desempregados, e que esses sujeitos estavam desvinculados dos setores produtivos e atrapalhavam o desenvolvimento do país. (KUNZE, 2009)

Este capítulo da dissertação está dividido em duas seções, a primeira seção 4.1 Trabalho Pedagógico Inclusivo, a qual inicia com conceitos de Trabalho Pedagógico Crítico e Ingênuo e reflexões sobre o Trabalho Pedagógico Inclusivo. Essa seção está dividida em duas subseções, 4.1.1 Experiências de Trabalho Pedagógico Inclusivo, a qual possui relatos das instituições *lócus* da pesquisa e a subseção 4.1.2 Desafios do Trabalho Pedagógico Inclusivo, a qual possui os desafios do trabalho pedagógico inclusivo relatados também pelos gestores de ensino.

A segunda seção deste capítulo 4.2 Desafios da Implementação da Educação Inclusiva na EPT, contém os desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, com relatos de experiências vivenciadas pelos gestores de ensino. Essa possui duas subseções: a 4.2.1 Evasão dos estudantes PAEE e a 4.2.2 Pandemia e seus desafios.

4.1 TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Com o aumento de matrículas desses públicos excluídos historicamente, surgem novas demandas e desafios para escola democrática, sendo necessário repensar o trabalho pedagógico, principalmente nas instituições que ofertam cursos de EPT, pois essas também recebem estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesta perspectiva, Maraschin (2015, p. 152) afirma que trabalho pedagógico é “o trabalho que gestores, professores, equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição”. É a proposta em si, é o dia a dia, são as disciplinas, a forma de abordar o conteúdo, o cuidado”. De acordo com a autora, a solidificação do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica é necessário:

prever este tempo para planejamento e para reuniões coletivas. É preciso construir espaços e tempos para o trabalho pedagógico na Educação Profissional, “investir no trabalho dos professores, um trabalho coletivo que se efetiva na práxis das políticas, na realidade, e que gera ações, relações e transformações nas instituições e, por consequência, promove transformações nos sujeitos”. (MARASCHIN, 2015, p. 284)

Ferreira (2018) esclarece trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho dos professores como expressões que sejam sinônimos e que possam se substituir em termos de sentidos. Esse é o conceito a que Ferreira (2018, p.592) se refere, porém trabalho pedagógico não é só isso. Assim, também, entende-se por trabalho pedagógico

[...] todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. (FERREIRA, 2010, p. 01)

A autora complementa que o trabalho pedagógico cumpre um importante papel na formação dos sujeitos, uma vez que abrange todo o contexto de construção do conhecimento, indo muito além do trabalho docente, do trabalho dos professores, da produção do conhecimento em sala de aula, dos estudantes ou do projeto pedagógico institucional. (FERREIRA, 2018)

A partir de Vieira Pinto (2010), Maraschin (2015) classifica o trabalho pedagógico em dois tipos: ingênuo e crítico. Maraschin conceitua o trabalho pedagógico ingênuo quando

[...] o estudante é visto como “ignorante” em sentido absoluto, como “objeto” da educação, a educação é concebida como transferência de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. (MARASCHIN, 2015, p. 258)

Assim, o estudante considerado alienado, depende apenas da transferência dos conhecimentos do professor. E o trabalho pedagógico crítico é considerado como um “trabalho pedagógico dialético como norteador para a construção do conhecimento entre o professor e o aluno, considerando os aspectos históricos e sociais em que estão imersos”. (ANDRIGUETTO, 2018, p. 40) Esse tipo de trabalho pedagógico é considerado por Maraschin (2015) como uma “concepção crítica da educação procedente segundo as categorias do modo crítico de pensar, ou seja, a forma dialética”. (MARASCHIN, 2015, p. 183)

Percebe-se, nesse contexto, uma disputa de sentidos do trabalho pedagógico na escola capitalista. Conforme Maraschin, o objetivo da escola capitalista é formar trabalhadores alienados para o “mercado de trabalho”, com foco maior na disciplina e emprego, transformando os conhecimentos em uma mercadoria de força de trabalho (2015). A autora vai ao encontro das ideias de Vieira Pinto (2010):

O conceito crítico do conteúdo envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente em cada ato pedagógico. Não está constituído somente por “aquilo que” se ensina, mas igualmente por aquilo “que” ensina, “aquilo que” é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional. Unicamente nos graus mais elementares, a “matéria” do ensino se apresenta com qualidade de fixação e de limitação, ainda que relativa. Ao passar a planos mais elevados de saber, o ensino se torna cada vez mais objeto da compreensão pessoal do professor. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 46)

Porém, antes de pensar o trabalho pedagógico crítico e inclusivo¹³ concordase que a escola não foi pensada para a escolaridade de todos, como citado por Mantoan (2003), a educação inclusiva sempre lutou para incluir todos os públicos,

¹³ Maraschin (2015, 2019, 2020 e 2021) vem trabalhando o conceito de trabalho pedagógico crítico. Aqui acrescenta-se o inclusivo para reforçar e defender a política de inclusão. Mas entende-se que todo trabalho pedagógico crítico é inclusivo e que o trabalho pedagógico ingênuo constrói relações de exclusão nas instituições.

não apenas com necessidades educacionais especiais, mas todos os excluídos como pretos, pardos, indígenas, quilombolas e as camadas mais pobres da sociedade. Quanto ao público-alvo da Educação Especial, a educação inclusiva veio para quebrar um tabu, o qual além de defender a inclusão desses como direito na escola regular, demonstra que esses estudantes têm potencial e condições de aprender.

A Educação Profissional, pensada para os filhos da classe trabalhadora¹⁴ e para as camadas mais pobres da sociedade, também necessita repensar o seu trabalho pedagógico para incluir os estudantes PAEE. Para a efetivação de um trabalho pedagógico crítico e inclusivo nas modalidades de ensino de EE e EPT, é preciso repensar o trabalho que vem acontecendo com esses estudantes, desde a abordagem, o planejamento, métodos, técnicas e avaliação, isso necessita ser previamente planejado pensado com o foco nos estudantes, para alcançar a produção do conhecimento desses.

O trabalho pedagógico ingênuo que Maraschin (2015) aborda, afirma que o estudante é tratado como ignorante, e essa é uma das principais mudanças que esta pesquisa pretende alertar como prognóstico de mudança, pois o estudante PAEE não está dentro de uma sala apenas para fazer número, para demonstrar que a instituição é inclusiva, mas para adquirir uma formação integral, com a qual ele possa desenvolver-se integralmente dentro da sua profissão. Não com conhecimento finito, o qual o limite a uma vaga que esse tenha apenas a função de preencher no mundo do trabalho. Acredita-se, portanto, que uma política inclusiva e um trabalho pedagógico crítico colaboram para a efetivação da tríade acesso, permanência e êxito.

A partir dessas considerações, defende-se em um trabalho pedagógico crítico e inclusivo nas escolas de EPT, principalmente com os estudantes PAEE, para que não tenham o conhecimento limitado de uma função apenas da sua profissão, mas tenham um conhecimento amplo e um ensino de qualidade. Estudantes e trabalhadores que saibam os seus deveres no mundo do trabalho, mas também saibam buscar os seus direitos, além de melhores oportunidades. Ao analisar as realidades pesquisadas, observou-se que ambas estão caminhando para um TPC,

¹⁴ De acordo com Marx e Engels (1948) Classe Trabalhadora são todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho.

principalmente buscando estratégias para de fato efetivar a inclusão na EPT. Por isso, a seguir, passa-se a destacar as experiências de trabalho pedagógico inclusivo.

4.1.1 Experiências de Trabalho Pedagógico Inclusivo

*//Eu acho que o trabalho pedagógico é muito importante, principalmente no momento que o professor começa a dar aula e percebe que **suas estratégias estão dando certo e os estudantes da Educação Especial estão aprendendo até mais que os demais**// (GE 4, grifos nosso).*

*//A gente tem que **acreditar no potencial e confiar que ele vai alcançar os objetivos, a gente tem potencializar aquilo que está dentro dele**, que ele vai descobrir, não impor ou querer achar as possibilidades que eu imagino, e essa abertura para o diferente que vai possibilitar que o aluno possa aprender com os outros// (GE 3, grifos nosso).*

Maraschin (2019, p. 172) argumenta que o Trabalho Pedagógico ocorre através de "ações, relações e transformações", assim o Trabalho Pedagógico atua permitindo a permanência ou ações de permanência dos estudantes PAEE. Como destacado no capítulo anterior, tem possibilitado muitas transformações no cotidiano das instituições. Além das transformações, verifica-se que o Trabalho Pedagógico ocorre quando professores ou pessoas que atuam com os discentes, realizam ações que possibilitam o acesso, permanência e êxito.

Assim o Trabalho Pedagógico não necessita partir apenas de ações de docentes, mas todos que estão envolvidos de alguma forma na aprendizagem dos estudantes PAEE. Como já mencionado antes, os responsáveis que mais atuam ou elaboram ações de permanência e êxito para os estudantes PAEE são os Gestores de Ensino. Em relação às ações de Trabalho Pedagógico Inclusiva para os estudantes PAEE, os Gestores de Ensino das duas instituições relatam a importância e o apoio da CAED no atendimento dos estudantes PAEE.

//O Colégio faz parte da UFSM, que possui uma grande estrutura, especialmente a da CAED para realizar os atendimentos dos estudantes com deficiência e autismo, a CAED dá apoio a todas as unidades. Acredito eu que os alunos que chegam hoje, desse público, eles tem todas as condições de ir adiante, recebem o apoio necessário, às oportunidades de vários acompanhamentos que creio que são os mais adequados para chegar ao êxito nos estudos. Porém, muitos desistem dos atendimentos// (GE6, Grupo Focal)

Quanto às ações realizadas pela CAED, a GE2 relata que não são apenas atendimentos aos estudantes, mas ações junto com as turmas e docentes.

*//Aconteceu uma situação de um aluno que têm dislexia, que não chega a ser uma deficiência, por ele possuir muitas dificuldades, ele estava se sentindo um pouco afastado da turma, aí nós chamamos a Natana da CAED que deu uma palestra, sobre dislexia, e foi ótimo, foi tão incrível a palestra dela, aquele dia o aluno não foi na aula, porém não foi nada combinado. Era para dar uma palestra para falar das necessidades especiais, um olhar diferente com o outro e suas diferenças. Após ela colocou um filme muito interessante sobre a dislexia e o pai que não aceitava o filho, e com a troca de escola o aluno teve novas oportunidades e aprendizagem, porque o Trabalho Pedagógico do novo professor foi totalmente diferente. Nossos alunos mudam completamente quando há um investimento maior na aprendizagem deles, após a palestra nunca mais tivemos problemas nenhum de comportamento na turma, pelo contrário os colegas sempre incluem agora esse aluno. Então, é assim, **conforme as situações vão acontecendo, nós vamos criando estratégias de trabalho para atuar com os alunos**//.* (GE2, grupo focal)

Entende-se que essa parceria que existe na universidade, assim como os núcleos que existem nos Institutos Federais (IFs) fazem toda a diferença para auxiliar a gestão, os professores, os estudantes da Educação Especial e toda a comunidade, passando de uma cultura de exclusão para uma cultura de inclusão, de olhar e de respeito às diferenças. Além da atuação junto aos estudantes, a CAED elabora vários cursos, sendo alguns com a temática Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobre o Público Alvo da Educação Especial e outras áreas afins, como podemos observar na fala da GE1:

*//Em 2017, quando estávamos discutindo em ter alunos por cotas na escola, eu sugeri numa reunião com o professor Tibúrcio, juntamente com a professora Silvia, que **fosse criado um curso de atualização para os docentes, que nós precisávamos era da formação para os professores, para poder ir recrutando mais aliados** e aí surgiu o curso de formação para a Inclusão Educacional, em 2017. Foi feito o CTISM, o Colégio Politécnico e a Prograd, depois este curso ficou institucionalizado. Este curso foi bem bom na questão de ter um pouco de discussão, os dois colégios participaram//.* (GE1, grupo focal, grifos nosso)

Na mesma linha de ação, cursos também comentado e elogiado pela Gestora de Ensino 5 da outra instituição:

//Em 2018, fizemos um curso oferecido pela UFSM, em parceria com a CAED, que tinha representantes do departamento de ensino, dos professores e dos coordenadores de cursos. Depois fizemos uns outros cursos, com públicos mais reduzidos, esses cursos foram ótimos, nos deu uma grande base, creio que precisamos de mais ações assim//. (GE5, grupo focal)

Esse curso trouxe outras questões, além de informações e conhecimentos compartilhados pela equipe da CAED:

//Eu lembro que o professor da arquitetura, ele deu uma disciplina de figuras, esse professor pediu para nós verificar em nossas unidades o que não estava funcionando completamente conforme a inclusão. Aí foi incrível todo mundo tirando foto, de tudo, de rampa, as coisas dos cegos, que vai até um ponto, depois o cego passa a ser vidente e dá um pulo para ir para um outro bloco, prédio, então essas coisas que foram bem incrível assim, teve a fotografia de uma professora que costumava estacionar onde não devia, que era a vaga para deficientes, o carro estava sempre ali e aí tinha que estar pedindo pra ela, sendo que eu disse que ninguém usava, a não ser a o usuário de cadeira de rodas. Viemos sofrendo a muito tempo com essa parte que tem que melhorar bastante. Na escola temos os elevadores, temos os banheiros acessíveis, temos as rampas e tal, mas tem umas coisas que precisam melhorar//. (GE1, grupo focal)

Através da fala da GE1, ficou claro a continuidade das ações e formações com os servidores da universidade. Para os estudantes Surdos, a CAED auxilia as instituições e os estudantes com o apoio de intérpretes de libras, as quais traduzem para os estudantes as aulas e apoiam em questões pedagógicas:

//Os estudantes surdos possuem o auxílio dos intérpretes da CAED, antes de começar o semestre enviamos uma lista de estudantes surdos e quais as disciplinas e os horários os estudantes vão cursar. Esses estudantes também possuem o apoio pedagógico realizado pelos intérpretes realizado lá na CAED. Os intérpretes são imprescindíveis para a efetivação do trabalho pedagógico com os estudantes surdos//. (GE4, grupo focal)

A GE5 complementa que o apoio das intérpretes vão além das questões pedagógicas, “[...] elas nos auxiliam também em reuniões com os estudantes e professores para solucionar outras questões, ou até para eles nos contarem fatos de suas vidas pessoais” (GE5, grupo focal).

De acordo com Quadros (2005), há necessidades dos professores das instituições inclusivas terem conhecimento de LIBRAS, já que Libras é a primeira língua (L1) do sujeito surdo e o português, no caso dos surdos Brasileiros, constitui-se como a segunda língua (L2). Assim, faz-se fundamental a presença de professores que sejam fluentes em Libras na realidade do estudante com deficiência auditiva.

Sobre o Trabalho Pedagógico realizado com as intérpretes, a GE2 relata situações onde as intérpretes relatam que não chegam até o departamento pelos docentes ou discentes:

*//Desde o ano passado para cá nós fizemos duas reuniões, com a Ravele e as intérpretes, porque uma delas mandou um email colocando umas coisas que ela tinha observado, nós achamos muito boa a forma de posicionamento da intérprete, nós nos reunimos, vamos resolver isso aí, vamos olhar para isso, **a gente também não pode ter medo de olhar para os problemas, de encarar, porque a gente tem uma gama de trabalho muito grande e às vezes há uma tendência lá dentro de, ah vamos deixar isso aí, depois a gente vê, aí vira uma bola de neve, quanto mais a gente deixa, pior fica**//.* (GE2, grupo focal, grifos nosso)

Essas ações de apoio dos intérpretes possibilitam que os Gestores de Ensino consigam ter novos olhares e solucionar questões com os estudantes PAEE:

*//Então nós fomos, nos reunimos conversamos, depois com os alunos com deficiência auditiva, conversamos, teve o apoio de intérpretes e de uma bolsista da CAED de Educação Especial foi bem legal, assim a gente conheceu uns intérpretes que nós não conhecíamos, fazendo assim um trabalho mais junto, que não recebiam tanto da nossa parte, que eram mais autônomo já, a CAED já organizava, só quando tinha os problemas que chamavam, professora estamos sem intérprete como faz, **fora isso já se organizavam, aí ficavam um pouquinho separados de nós, estamos tentando trazer um pouco para o departamento também para olhar e ter esse olhar mais de perto, está sendo bem legal também, não damos tanto atenção quanto para os outros porque, não há essa necessidade, mas a gente está de olho, atentas**//.* (GE2, grupo focal, grifos nosso)

Conforme o decreto nº 5626/2005, a formação do intérprete educacional necessita levar em conta essas atribuições, a fim de conferir a esse novo profissional que adentra na escola os conhecimentos pertinentes à ação da interpretação da língua de sinais e ao trabalho pedagógico. Esse decreto indica a formação desse profissional numa perspectiva generalista, com um enfoque muito maior nas questões linguísticas e na tradução/interpretação.

Outra ação efetivada em parceria com a CAED são as rodas de conversa realizadas com os professores e estudantes da instituição, as quais são citadas pelas três Gestoras de Ensino da Instituição A.

Apesar da importância das formações da CAED, os Gestores de Ensino também procuram outras informações e materiais, demonstrando que possuem necessidades para sanar as questões da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso fica evidente em outras ações efetivas pelas instituições como a parceria com o projeto PIBID da Educação Especial relatado pela GE1: “*Nós temos essa troca com a professora Sabrina que é Educadora Especial, que tem o projeto do PIBID*”. (GE1, grupo focal)

Conforme a GE3, a instituição A também procura atualizar-se através de eventos, cursos do ÂNIMA e buscas na internet por artigos de acordo com as suas necessidades:

*//Nós ganhamos muitos livros dos eventos que a gente participa, nos cursos que são do grupo da professora Pavão, a gente ganha e tudo isso serve como material para depois usarmos. Na internet, nos materiais publicados, **já compartilhei e-books assim que sai sobre inclusão**//.* (GE3, grupo focal, grifos nosso)

Já a instituição B relata que ocorreram algumas ações que partiram em grande parte da professora Mariglei e o Coordenador Pedagógico Deivis, as quais ocorreram com a chegada da professora na instituição e após a lei de reserva de vagas.

//Depois que veio a legislação das cotas para o ensino técnico em 2013. Partiu mais da professora Mariglei, que sempre procurou dar essas formações para os professores, fazendo rodas de conversas, palestras, juntamente com o departamento de ensino. Depois que o Deivis chegou, aí começou a assumir essa parte//. (GE4, grupo focal)

Como já mencionado em outra categoria, os gestores de ensino realizam as orientações no diário e o acompanhamento dos estudantes PAEE e os professores, questão que fica evidente no relato da GE4.

//A gente vai fazendo aquele acompanhamento, conversa com a família, conversa com o aluno, assim como os outros, eles têm uma resistência conosco do departamento, eles acham que a gente vai chamar só pra dar um piti, que eles estão fazendo alguma coisa que não tá legal. É como os outros, a gente faz o acompanhamento por trimestre, como está a aprendizagem, como está o desenvolvimento. Se precisar de auxílio, a gente entra em contato com a CAED, vai conversar com os professores, entre nós do departamento de ensino, qual o melhor caminho a tomar? A gente fica perdido também, às vezes//. (GE4, grupo focal)

Um projeto criado na instituição A foi o de inserir monitores/profissionais de apoio, papel desempenhado por estudantes do cursos de Licenciatura em Educação Especial. Esse projeto, atualmente, foi ampliado e possui estudantes também dos cursos de graduação em Psicologia e Terapia Ocupacional.

*//Estávamos nos sentindo **um pouco sozinhas no trabalho com os estudante da educação especial**, aí começamos com a ideia de trazer monitores da área da Educação Especial, que eu vinha naquela história que eu não tinha formação. Nós não conseguimos montar uma equipe que*

*tivesse um Educador Especial, um Psicólogo, um Terapeuta Ocupacional, mas eu pensei quem sabe a gente trabalha com alunos monitores, aí nós criamos um projeto no departamento, dentro dele, então fomos trazendo e foi dando certo. Aí tem a questão de conversar com os bolsistas, fazer uma forma de condição de trabalho, **a gente tá sempre se superando nas coisas que vão surgindo e vamos acrescentando conforme a demanda**//.* (GE1, grupo focal, grifos nosso)

Assim, percebe-se que, diariamente, as instituições precisam ir encontrando os caminhos para construir cada vez mais uma escola de fato inclusiva, o que não exclui que não se tenham dificuldades. GE2 complementa que ocorreu resistência quanto ao projeto por parte da CAED:

//No início, o pessoal da CAED, que os monitores iam ser bengala, que íamos larga tudo para os monitores, no início talvez em algumas situações pontuais, pode até ter acontecido, mas com o tempo a gente vem melhorando e temos tido bolsistas ótimos, que tem nos ajudado muito e nos ensinado muito também, é uma equipe e os professores não largaram, talvez na sala de aula assim, talvez eles não se preocupassem tanto e deixassem para o monitor orientar, ajudar naquela atividade. A gente vem trabalhando com os monitores no sentido, vamos conversar com os professores antes, o que eles vão trabalhar na próxima aula, que tipo de atividade, como vai ser, trazer este professor desde antes daquela aula acontecer, antes, durante a aula e o depois da aula. Então tudo isso a gente vai aprendendo, não é só no primeiro semestre que isso acontece, a aquele professor não deu muita bola pro fulano na aula, bom então como que a gente vai mudar isso, é um caminho, é um percurso, isso vai longe ainda//. (GE2, grupo focal)

Outro apoio que os estudantes da instituição A possuem são os atendimentos dos Bolsistas de Iniciação à Docência do curso de licenciatura em Educação Especial, conforme a GE1:

//o Pibid da Educação Especial que tem vários bolsistas, atualmente com 7, e eles atuam na escola. Os próprios professores, os da saúde, têm muitas informações sobre como atuar, em relação aos cursos da saúde, eles nos ajudam bastante, na literatura, em nós mesmos//. (GE1, grupo focal)

Essa gestora complementa:

*//nesse projeto do Pibid com a professora Sabrina da Educação Especial, a primeira parte do projeto foi trabalhar, observar esses alunos e ver como eles aprendem, toda aquela questão. **E no segundo momento, prepará-los para este outro momento, para pós formatura.** Então este projeto da Sabrina é muito importante dentro do colégio, porque ela tem essa preocupação, porque não é só o agora, era uma das coisa que a gente comenta com o diretor de ensino, nós discutimos, era uma preocupação dele, ele sempre dizia, e daí quando esse aluno sair daqui como vai ser, volto a dizer, Deus manda as pessoas certas. Então a Sabrina tem um*

potencial grande na escola com essa questão de estar trabalhando. A gente teria que ver mais de perto como isso está acontecendo, conversar mais com a Sabrina//. (GE1, grupo focal, grifos nosso)

Entende-se que esses projetos são fundamentais tanto para auxiliar a instituição, como para contribuir na formação dos profissionais da Educação Especial que estão em formação. Não se pode, com todo o avanço observado em relação ao número de termos profissionais que sejam recém formados sem o conhecimento em EPT. Nesse contexto, a instituição B possui um projeto de apoio pedagógico, onde todos os estudantes podem solicitar o acompanhamento. Esse projeto conta com bolsistas de vários cursos de licenciaturas e alguns bacharéis que atendem às necessidades acadêmicas dos estudantes da instituição e estudantes de licenciaturas em Educação Especial e Pedagogia que realizam mediações com os professores, bolsistas e as demais necessidades desses estudantes.

//Todos os alunos podem solicitar o atendimento dos bolsistas de apoio pedagógico, é só solicitar lá no departamento de ensino. Vejo esse projeto como sendo muito importante para o colégio e para os alunos. Antes do apoio pedagógico tínhamos muitos estudantes reprovados nas áreas das exatas, os professores não estavam dando conta, precisávamos de mais//. (GE4, grupo focal)

É muito importante que se pense a inclusão para além dos estudantes PAEE, bem como se oportunize às diferentes áreas o olhar para as dificuldades de aprendizagem. Apesar dos bolsistas de Educação Especial e Pedagogia não atuarem atendendo os estudantes no auxílio das disciplinas, possuem uma função muito importante, comprovado no relato do GE6:

*//As gurias da Educação Especial e Pedagogia nos auxiliam muito, com os estudantes do PROEJA principalmente, **elas dão todo o apoio que eles necessitam, desde uma conversa, uma queixa de professor, de outro bolsista ou até mesmo mediam situações com as turmas entre os alunos.** Em outros tempos antes da pandemia, quando tínhamos mais alunos da educação especial, elas nos auxiliavam muito com eles, dando o apoio e muitas vezes intermediando as necessidades//. (GE6, grupo focal, grifos nosso)*

Outras situações, que muitas vezes são conduzidas pelos Gestores de Ensino, são as orientações individuais com os professores.

Na fala da GE4, fica evidente a necessidade de formação continuada para todos e a necessidade dos Gestores de Ensino:

*//Muitas vezes entram os professores, principalmente de áreas técnicas, em nossa sala e perguntam, como adaptar esse conteúdo para esse aluno com autismo, ou para o aluno com dislexia, ele precisa ter essa base para entender os conteúdos. Muitas vezes nem nós entendemos aqueles conteúdos, mas sentamos com os professores, conversamos **até achar uma solução, para que assim o trabalho pedagógico seja efetivado, e a aprendizagem desse aluno também**//.* (GE4, grupo focal, grifos nosso)

Orientações e acompanhamento também ocorrem na instituição A, e conforme a GE2, os gestores de ensino acompanham avaliações e realizam adaptações em atividades até mesmo em sala de aula:

*//a gente acompanhava uns alunos com adaptação da prova, ou de adaptação de alguma atividade na sala de aula, eu acompanhei uma professora durante um período e eu achava assim interessante. A questão de não colocar enunciados é muito extensa. Mas no mais era tudo igual para todo mundo, o que a gente não pode talvez assim **é na hora da avaliação, ter olhares diferenciados, não pode fazer uma adaptação, e dizer, a é muito fácil, ele vai conseguir realizar, tirou nota 100, bom na próxima eu vou dificultar**. Mas se tu deixas as mesmas questões, ou os mesmos objetivos, é depois na hora da avaliação que tu precisa olhar diferente para ver até onde foi, se pode avançar mais, onde precisa melhorar, então as gurias dizem, eu tenho estudantes com deficiência e que eu tenho coração de pedra, porque eu trato ele, por exemplo na conversa, na relação, como qualquer outro estudante, eu não faço diferenciação, se pra ele pode, pro outro também pode, se pro outro não pode, para ele também não pode//.* (GE2, grupo focal)

Fato que fica evidente na instituição A também, através do relato a seguir:

*//Aconteceu uma situação com o nosso aluno autista, eu acordei hoje pela manhã e me veio este aluno, preciso saber deste aluno. Mandei um áudio e duas professoras enviaram de volta e eu compartilhei no departamento, a forma com que este aluno está atuando, **como está sendo a inclusão dele na aula, e fui bem crítica assim, esse aluno vem de um processo que nos desafiou desde o início, por ele não se comunicar, porque ele não fala**. Mas se comunica muito bem, e os professores relataram como está sendo, a gente ficou muito feliz ali no departamento todo mundo comentou. **Gente isso é inclusão**, porque eu me lembro da época que a gente falava de inclusão no colégio e tinha uma **certa resistência**, que não tinha possibilidade de incluir, como que poderia fazer. Que os alunos deveriam ficar separados em outros ambientes. Foi uma retrospectiva muito rápida que fiz de lá pra cá, tem que deixar o aluno ali, essa é a verdadeira inclusão. E não tem que ficar, meu Deus o que eu vou fazer, o que eu tenho que fazer, ele às vezes não tem o que fazer, deixar o aluno ali, dar permissão e esse aluno ela vai apontar também//.* (GE4, grupo focal, grifo nosso)

Portanto, percebe-se que são muitas experiências e também dificuldades, mas verificou-se que os gestores de ensino têm buscado constantemente aprender e

formular novas estratégias para que a inclusão aconteça e envolva todos os sujeitos nesse processo. A seguir, procura-se apresentar os desafios do trabalho pedagógico inclusivo.

4.1.2 Desafios do Trabalho Pedagógico Inclusivo

*//O nosso maior desafio quanto ao Trabalho Pedagógico Inclusivo é **efetivar a Educação Inclusiva de acordo com as políticas inclusivas, com planejamento, apoio, aprendizagem e direitos assegurados**//.* (GE6, grupo focal, grifos nosso)

Inicia-se a discussão dos desafios do trabalho pedagógico com esse discurso e entende-se que esse é o desafio da política como um todo, para além das realidades aqui apresentadas. Essas realidades já vem desenvolvendo movimentos de inclusão, enquanto outras nem sequer sabem como dar início a esse processo. Nesse sentido, acredita-se, amparado nos discursos dos gestores, que um dos maiores desafios para que o trabalho pedagógico inclusivo ocorra é a formação dos professores:

*//Existem dificuldades de acompanhar e de entender as aulas. **A formação dos professores precisa ser melhorada bastante para poder ajudar esse público.** A minha formação também, eu não sei lidar, não sei entender, **a gente precisa ter essa formação.** E eles também, a gente não pode tirar o interesse deles//.* (GE4, grupo de interlocução, grifo nosso)

Outro desafio, que precisa ser urgentemente encarado é a resistência de alguns professores na instituição B:

*//Na educação profissional, falando diretamente dos cursos técnicos, umas disciplinas que são puramente práticas, percebo assim que **tem um pouco de resistência dos professores**//.* (GE5, grupo de interlocução, grifos nosso)

O mesmo desafio encontrado quanto ao trabalho pedagógico dos gestores de ensino relatado pela GE3:

//[...]com relação ao aluno em si, eu acho que tem menos dificuldades e desafios, em relação a parte pedagógica. Os alunos que ingressam, são alunos interessados, eles são comprometidos, participam do atendimento, eles tem o apoio dos monitores, eles têm apoio dos bolsistas, dos estagiários e eles abraçam. A gente não tem nenhum aluno que diga, ah eu não quero, ou que rejeite, bem pelo contrário, eles aceitam tudo, a gente

conversa, eles são super acessíveis. Então, as dificuldades pedagógicas não seriam em relação aos alunos, é mais em relação aos professores, com as atividades do colégio//. (GE3, grupo focal, grifo nosso)

//No tempo em que estou ali, não recebemos nenhum aluno cadeirante para ir para um laboratório. Mas acredito que umas coisas devam ser mais acomodadas nos laboratórios, para receber, por exemplo, um cadeirante que vá fazer um curso mais da área da mecânica, ou da eletro. Algumas coisas acho que precisam ser (revistas) reorganizadas ainda. A gente ainda também, não tem nenhum aluno que concluiu, que tenha entrado por reserva e que tenha concluído o curso. Esse que entrou em 2019, ele desistiu. E agora temos 2 surdos, matriculados a noite, mas agora não estão cursando, estão esperando o presencial. A maior dificuldade é dos professores da parte técnica//. (GE4, grupo focal, grifos nosso)

Vieira Pinto (2010) afirma que “O educador tem que acompanhar o movimento da realidade. A forma de vida pessoal mais perfeita na qual pode realizar este intento é permanecer em constante vinculação com o povo” (p.18). Assim, os professores não podem parar no tempo esperando aquele estudante perfeito, pois com as políticas públicas, atualmente as escolas públicas tornaram-se inclusivas, e na EPT essa realidade não foi diferente, os professores necessitam buscar novas formações, para atualizarem-se e receber os novos públicos que estão chegando até as suas instituições.

Outro aspecto descrito pelos gestores foi quanto às aulas sem adaptação e sem a participação dos estudantes PAEE. A GE1 relata que muitas vezes os gestores de ensino da instituição A, entram nas salas de aulas para observar aulas de turmas com estudantes PAEE. Essas ações auxiliam no desenvolvimento de estratégias de aulas que todos participem.

//As vezes eu ou as gurias entramos nas salas de aula e observamos as aulas dos professores, assim podemos dar dicas para eles ou cobrar que as aulas sejam mais dinâmicas, vou ser bem sincera, a maioria não gosta, mas estamos fazendo o nosso papel de coordenação, não adianta eles buscarem um padrão de aluno, as aulas precisam ser para todos. Infelizmente precisamos assistir às aulas, dizer que a adaptação é lei e eles precisam cumprir a lei//. (GE1, grupo focal)

Entende-se como fundamental essa parceria dos gestores com os professores, pois a inclusão precisa ser assumida por todos. Situação vivenciada na instituição B também, de acordo com o GE6, 40% dos professores se preocupam com os estudantes PAEE, porém os demais deixam esses de lado.

//Nos cursos noturno que são os que eu mais acompanho, ainda temos alguns professores que tentam fazer uma aula, uma adaptação é termo

*correto, algo que faça com que todos participem das aulas, esses professores infelizmente não são os das disciplinas técnicas, são os das disciplinas gerais, e sempre são os mesmo que nos procuram, que pedem ajuda, que querem que todos participem. Infelizmente os outros 60% deixam esses alunos de lado, como se eles não estivessem ali, e não é por falta de argumentarmos ou oferecermos apoio. **A desculpa é sempre a mesma, eu não me formei para ensinar um aluno com deficiência**//.* (GE6, grupo focal)

Sabe-se que os professores não tiveram essa formação, ou se formaram antes das legislações, ou não se aproximaram nos cursos dessa realidade. A GE4 complementa a fala do GE6 sobre a falta de aproximação dos professores de áreas técnicas com os estudantes PAEE:

//Esses professores que correm atrás, são os mesmos que participam das formações, os demais infelizmente nem se aproximam desses alunos. Tivemos um aluno com deficiência intelectual, e ele tinha bastante dificuldades na fala, era difícil mesmo entender ele, mas com o tempo passamos a entender, ele cursou um semestre bem direitinho, fez 4 disciplinas, frequentava a CAED e o apoio pedagógico. No segundo semestre um professor apostou com um colega desse aluno que ele não passaria da terceira aula dele. Esse aluno sumiu, depois de um tempo dois colegas do aluno com deficiência intelectual nos procuraram para saber dele e nos contaram o fato. É bem difícil que os professores se aproximem deles, e isso foi uma das situações mais tristes que vivenciamos no colégio//. (GE6, grupo focal)

Assim, como observado neste estudo, temos vários movimentos de inclusão nas realidades, um esforço enorme dos gestores, mas as barreiras institucionais ainda persistem. Também, tem-se consciência que esse é um processo que demandará muito tempo e lutas e ao encontro do que pensam as gestoras, as ações vão para além de formações. A GE5 complementa a fala da GE4:

//mudar esses professores não é algo fácil, só formações não adianta, precisamos reestruturar o colégio, mas essa reestruturação precisa ser com os alunos lutando junto conosco aqui//. (GE5, grupo focal)

No relato feito pela GE2, os professores de áreas exatas são os menos receptivos com os estudantes PAEE:

//Aqui na escola temos cursos de várias áreas, e os engenheiros são os professores mais difíceis de trabalhar, eles não aceitam apoio nenhum. Já os professores das áreas das humanas são mais tranquilos, nos procuram, chamam os estagiários e os monitores para conversar sobre os alunos. Até os planejamentos eles mostram e perguntam a nossa opinião//. (GE2, grupo focal)

Além do desafio de aproximar os estudantes PAEE dos professores, existe o desafio de mostrar as potencialidades desses estudantes para os professores, pois conforme a GE5, os professores enxergam apenas a deficiência e as dificuldades.

//Sabe, os professores não enxergam que eles podem e vão aprender, tivemos um aluno com autismo que é ótimo de memória e cálculos, os professores não conseguem enxergar essas potencialidades deles. Apesar do menino ser ótimo em cálculo, o professor só via a dificuldade em falar em sala de aula e em socializar, dizia que ele ficava num canto e não o procurava. Mas ele não tentou aproximar-se desse aluno, e mesmo com outros professores demonstrando as áreas que o aluno era bom, esse professor só via o autismo do aluno e não o aluno em si//. (GE5, grupo focal)

Outro desafio relatado pelos gestores pedagógicos foi a conclusão do curso. De acordo com a GE4, na instituição B, nenhum estudante PAEE finalizou o curso:

*//Olha o sucesso desses alunos, a gente ainda não conseguiu o sucesso com esses alunos, a entrada eles têm por lei, eles conseguem entrar, **mas o acompanhamento tem que ser melhorado e o sucesso deles para terminarem os cursos**, desde que entrei em 2010 nenhum aluno especial concluiu os cursos, acho que é o nosso maior desafio quanto ao trabalho pedagógico hoje no colégio//.* (GE4, grupo focal, grifo nosso)

Essa mesma questão foi evidenciada na instituição A pela GE2,

//muitos já entraram e ainda estão conosco, tem alunos há 6 anos na escola, porém desde que eu entrei em 2016, formamos só uma menina. Espero com o tempo ajudar a formar mais alunos da Educação Especial//. (GE2, grupo focal)

Finalizando, a GE1 complementa que o desafio do trabalho pedagógico é que esse aconteça, que a lei seja cumprida e todos os direitos dos estudantes sejam cumpridos:

//fazer com que o processo aconteça, fazer com que a lei seja cumprida e a tomada de consciência de cada docente como o que tem que ser feito. As questões pedagógicas, as adaptações, a receber e a olhar diferente para o aluno, reformular a sua forma de condição de aula//. (GE1, grupo focal)

Como foi descrito nesta seção, são muitos os desafios do trabalho pedagógico: *efetivação da Educação Inclusiva de acordo com as políticas inclusivas, cumprimento da lei*, formar professores com olhar inclusivo, vencer a resistência de

alguns professores, alcançar índices de conclusão dos cursos e mostrar as potencialidades de todos os estudantes. Na sequência, destacar-se-á os desafios da implementação da Educação Inclusiva na EPT.

4.2 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva. (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 20)

Com isso, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Para Mills (1999, p. 25), “o princípio que rege a educação inclusiva é: “o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças”.

O sucesso da inclusão de estudantes PAEE na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003)

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o **desafio de uma sociedade inclusiva**. (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 20)

Quanto aos desafios da implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os gestores de ensino evidenciam as dificuldades quanto à acessibilidade das instituições. Além da falta de acessibilidade, os gestores descreveram a dificuldade deste público para efetivarem a inscrição nos processos seletivos da instituição. O GE6 relata que mesmo com a reserva de vagas e a prova adaptada, às vagas não são preenchidas.

*//O edital tem a reserva, tentamos o máximo divulgar o processo seletivo, para que todas as vagas sejam preenchidas, em especial, as vagas destinadas às reservas de vagas, **porém não temos inscritos**. Não sei se é pela burocracia ou são os nossos cursos que não chamam a atenção. Até comentei com uma pessoa da CAED o que poderíamos fazer para preencher estas vagas, mas não tivemos muito retorno//.* (GE6, grupo focal, grifos nosso)

A GE3 relata que, por causa da pandemia, caiu o número de inscritos nas vagas reservadas para pessoas com deficiência, porém a instituição segue trabalhando para aumentar os inscritos nas reservas de vagas para pessoas com deficiência:

//Esse ano tivemos só um aluno especial e foi para o ensino médio, enviei um e-mail para algumas escolas que sei que tem Educador Especial, para chamar esses alunos para o colégio. Acho que depois que passar a pandemia, para o próximo processo seletivo, precisamos divulgar mais para as escolas de educação básica, e escrever um texto falando que temos reserva de vagas//. (GE3, grupo focal)

A GE4 argumenta que apesar da baixa procura e pouco público de estudantes PAEE na instituição, os gestores de ensino e a instituição vêm trabalhando para receber todos os públicos:

*//[...] mesmo com poucos alunos, e a baixa procura de estudantes especiais, a gente tenta correr atrás, precisamos que ele chegue até nós para nos adaptarmos a escola. **Com eles aqui vai ser mais fácil argumentar que precisamos desta mudança e tornar a escola acessível para todos**. Sem um aluno especial não sei o que ele vai precisar, precisamos conhecê-los para nos adequar//.* (GE4, grupo focal, grifos nosso)

A inclusão efetiva dos estudantes PAEE depende dos progressos da instituição quanto à Educação Especial, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade desse público. Só se atinge esse objetivo quando a instituição assume suas dificuldades e traça metas e estratégias para a superação destas.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos. (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34)

Assim, é necessário que a escola priorize a qualidade do ensino, sendo um

desafio que necessita ser assumido por todos que fazem parte desta, priorizando todos os estudantes, independente sendo eles PAEE ou não. Observou-se no decorrer de toda a pesquisa que algumas instituições não estão abertas à inclusão. Não tem em seus documentos institucionais uma seção que trata desse direito e da possibilidade de acesso dos estudantes aos cursos. Também verificou-se certa resistência de algumas e certo medo que os estudantes venham acessar os cursos da instituição. Porém na contramão, encontrou-se escolas que vivem e lutam cada vez mais pela inclusão.

Segundo os desafios internos, os gestores citaram as formações específicas para EPT, pois os cursos que são ofertados na maioria são temáticas gerais ou voltadas para o ensino fundamental.

//Eu acho que a questão da oferta de formação permanente, no nosso caso, seria fundamental. Claro que a Universidade oferece, mas assim acho que uma formação bem específica para a EPT. E a formação docente em geral acho que sempre tem resistência, a questão da atualização, a gente vê uma resistência muito grande nos professores, no ensino superior eu acho difícil também, é um grupo pequeno que tem interesse. Ali no colégio mesmo, tem 80 e poucos professores, mas se vê quando oferece alguma coisa, é um número muito reduzido que se interessa, aí esbarra nisso//. (GE5, grupo focal, grifos nosso)

Para a GE3, todas as formações são importantes, mas seria interessantes formações voltadas para a EPT, pois chamaria mais a atenção dos professores:

//Acho que teríamos que ter formações diretas para a EPT, algo bem específico, tipo a gente ver nossas demandas e ter formações de professores e servidores a partir delas, assim todos vão pensar vou ir porque tenho um aluno com autismo, vou ir porque tenho um aluno surdo, ou por ser um curso que irá trazer algo que vivemos e não algo distante. Já basta as legislações que são muitas vezes distantes//. (GE3, grupo focal, grifos nosso)

Segundo Carvalho (2013), existem situações em que as instituições e professores não querem atender os estudantes PAEE e argumentam que não possuem estrutura física ou a falta de qualquer outra acessibilidade ou que não possuem formação para atender esse público. Com isso, acabam marginalizando e discriminando esses estudantes, mais do que se eles estivessem cursando em uma escola ou classe especial. Dessa forma, fica evidente a importância de formações específicas com os servidores.

Para a GE2, a relação familiar também é um desafio, pois em determinados momentos, o modo como alguns assuntos são abordados, pode criar barreiras entre a instituição e os familiares:

//A relação com a família também é um desafio. A gente tem muita preocupação nessas relações, muita preocupação e muito cuidado com o modo com que a gente vai conversar, com a gente vai abordar determinadas situações, principalmente com os professores, com a família nem se fala, porque a gente quer eles do nosso lado, a gente quer estar junto, a gente sabe que o modo como a gente fala, como abordar determinado assunto pode criar uma barreira e aí ser ainda mais prejudicial com o aluno. Então isto também é um desafio no trabalho//. (GE2, grupo focal, grifos nosso)

O GE6 considera o apoio da família fundamental, porém relata que muitas vezes esse é um desafio para a instituição:

//A família sempre é fundamental, sempre precisamos muito do apoio deles, mas já tivemos situação da família não aceitar o aluno cursar menos disciplinas, por exemplo, e o aluno chegar a reprovar e a família voltar-se contra a escola e até tirar o aluno da escola. Em outra instituição já fui ameaçado de ser processado por familiares de um estudante, às vezes eles são difíceis//. (GE6, grupo focal)

Para Szymanski, a inclusão dos estudantes PAEE “é um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais/familiares, escola e comunidade para ser efetivamente concretizado” (SZYMANSKI, 2010, p. 20). A autora afirma que a inclusão escolar é uma realidade presente e viva, a qual serve de inspiração para concluir este trabalho, além de agregar e complementar conhecimentos sobre como deve ocorrer a inclusão, mediante a participação da família correlacionada com a escola.

Também foram levantados os desafios com as coordenações dos cursos. Para a GE1, quando um coordenador de curso se empenha para incluir os estudantes PAEE, reestrutura o curso para atender a todos.

//Sabe que quando o coordenador se empenha, ele inclui todos os estudantes, temos um coordenador do curso que tem bastante procura de estudantes especiais, ele foi o primeiro que reformulou o curso em módulos, facilitou muito a inclusão dos estudantes especiais. E vejo que falta esse trabalho maior com as coordenações dos cursos. Somos uma direção de ensino, porém os coordenadores de curso têm muita força também, precisamos que eles se empenhem mais. Temos cursos que se o coordenador não recepciona bem o aluno, o que sobre para os demais

professores, aí são cursos que os estudantes da Educação Especial cursam dias e desistem dos cursos//. (GE1, grupo focal, grifos nosso)

Sobre os comportamentos dos estudantes PAEE tanto presenciais, como na rede ou em redes sociais, as gestoras de ensino relatam que, às vezes, necessitam realizar algumas intervenções e que esses comportamentos também são desafios:

//O desafio às vezes se torna mais pontual, eles entenderem que não é bom pedir o facebook para alguém que não conhece ainda, ou por exemplo, outra aluna que é muito ansiosa, que quando era presencial saia várias vezes da sala de aula, um dia ela saiu com a monitora umas dez vezes, tomo umas quantas xícaras de chá, ia para o banheiro com uma ansiedade de vomitar. Aí o monitor foi atrás da gente, demos o atendimento, porque a gente não tem psicólogo ali que faça esse atendimento, a gente que faz esse atendimento, vai lá acompanha o aluno, sai da sala, às vezes passeia pelo colégio. Mas é tão insignificante, perto do potencial deles, daquilo que eles fazem. Ao que compete a nós, acho que é isso, algo relacionado a ansiedade, algumas questões de comportamentos que não são adequados, e eles não estão acostumados com aquela situação//. (GE3, grupo focal)

A GE2 complementa a fala ao indicar que estas questões são pontuais, porém estão sempre sendo trabalhadas:

//[...] nós tivemos problemas bem pontuais, assim no ensino médio, no ensino técnico eles estão num semestre mais avançado, então a maioria da turma já conhece, já sabe como funciona, nós temos um que às vezes ele é um pouco inconveniente, na questão de tirar foto, de querer escrever bilhete, de querer aceitar no face, no instagram. E este semestre teve umas meninas que entraram por ingresso e reingresso, aí estão fazendo umas disciplinas com ele em rede, aí não sabem da realidade dele, aí a professora já trouxe a questão, já percebeu que ele estava insistindo muito no chat com a menina, aí logo trouxe, aí já logo deu a solução, ela mesma vai conversar com as meninas//. (GE2, grupo focal)

Apesar de essas questões serem desafios pontuais para a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a gestora complementa:

///Então, tem coisas que se resolvem de uma forma mais rápida, semestres atrás ia virar uma coisa, e agora os professores também já sabem como lidar com algumas situações, e logo tudo se resolve//. (GE2, grupo focal)

Enfim, os desafios da implementação da política de educação inclusiva na EPT passam pela acessibilidade das instituições, pelo preenchimento das reservas de vagas, pela aceitação da formação continuada como inerente ao trabalho do

professor, pela formação específica de inclusão para EPT, pelo trabalho com os familiares dos estudantes e por coordenadores de cursos envolvidos com a causa da inclusão. Muitos desafios são vencidos semestre a semestre com a experiência da gestão de ensino. A seguir, destacam-se dois desafios que foram muito marcantes nas realidades pesquisadas: a evasão e a pandemia.

4.2.1 Evasão dos Estudantes PAEE

Conforme se pode observar, nas instituições, há a discussão da inclusão escolar dos estudantes PAEE, assim como há discussão de ações de permanência desse público. A inclusão pode impactar na motivação desses estudantes e dessa forma contribuir para sua permanência ou sua evasão. Para Abramovay e Castro (2003), a evasão escolar está ligada ao estudante que deixa a escola, porém com a possibilidade de retornar a mesma, já o abandono escolar está relacionado com algo definitivo, quando ele deixa a escola definitivamente.

De acordo com a GE5, muitos estudantes PAEE evadem: “A evasão desse público é muito grande, eles abandonam por diversos motivos” (GE5),

//Tivemos a permanência apenas dos alunos surdos por último, a força de vontade deles é muito grande, a família tem um apoio muito grande, ele tem um pai extremamente preocupado, a mãe eu vi só uma vez, o outro o contato é bem menor. Esse que o pai é mais presente tem o outro irmão que também é surdo que fazia engenharia química. O grande apoio da família ajuda bastante, essa interação família escola importante também pro sucesso deles//. (GE5, grupo focal)

Em algumas situações, mesmo buscando estratégias, os estudantes evadem, pois algumas situações fogem do controle dos gestores de ensino:

*//Teve um aluno que entrou em 2018, tinha Síndrome de Asperger, ele veio da região sul. Nós selecionamos 2 bolsistas da Educação Especial para acompanhar ele, para ajudar na organização dos estudos, porque a quantidade de disciplinas, é bastante no curso técnico de elétrica. Mas ele não conseguia interagir, pela própria característica do autismo, ele não interagia nem com elas e, conosco também muito pouco. **Eu acho que ele não fez nem o primeiro semestre, antes de julho e logo já desistiu//.*** (GE5, grupo focal, grifo nosso)

Para a GE4, um dos motivos pelos quais os estudantes evadem é a falta de comunicação entre os professores com os demais setores. Ela relata que muitas situações os gestores de ensino não ficam sabendo e assim não conseguem intervir

para que esse público não evada.

//[...] ele teve um episódio, que ele não contou nem pra mãe, só pro psiquiatra que acompanhava ele no CAED, numa aula prática ele meio que circuitou, ele se assustou e não quis mais voltar//. (GE4, grupo focal)

Esse relato mostra que há motivos para evasão visíveis e há motivos que são bem difíceis de descobrir. Para o GE6, as questões de estrutura também tem um peso grande na evasão desse público, pois não existe acessibilidade para receber um estudante com deficiência física na instituição:

*//eu acho que a principal dificuldade para esse alunos, não é nem tanto o suporte, a questão da estrutura, ela tem um peso grande. O ano passado a gente teve um aluno, que estava com um problema temporariamente na perna, então ele veio numa aula como usuário de cadeira de rodas, e a aula era no laboratório, ele acabou ficando de lado e foi embora. **Aí ficamos pensando, se recebemos um aluno usuário de cadeira de rodas, não saberemos o que vamos fazer//.** (GE6, grupo focal, grifo nosso)*

Apesar da falta de infraestrutura e acessibilidade da instituição serem motivos para que estes estudantes evadam, para os gestores 4 e 6 são os professores o motivo que mais pesa:

*//Mas a principal dificuldade, que faz que eles desistam dos estudos, é o **professorado**, ali na noite, com os alunos surdos, a gente percebia claramente que 40 a 50%, dos professores eram muito preocupados, fazendo adaptação de material, procurando como atendê-los melhor, agora a outra parte não, uma aula é igual para todos//. (GE6, grupo focal)*

*//Temos muitas situações de evasão que aconteceram por causa dos professores, de falarem que não tem formação, porém quando é ofertado as formações eles não participam, de falarem dos estudantes para seus colegas, situações bem pesadas até, nós tentamos mediar e tentamos estar presentes, mas tem situações que fogem do nosso controle. **Acho que os professores são a principal barreira para que a inclusão aconteça na escola//.** (GE4, grupo focal, grifo nosso)*

A GE5 também relata as questões de transferência do ensino, as questões sobre o papel dos intérpretes em sala de aula:

*//Eu percebo que específico da surdez, a questão do papel da intérprete, que muitos professores acham que a intérprete tem que resolver tudo, a **intérprete digamos, assim é o segundo professor**. E aí é difícil conversar com determinados colegas, pra dizer o real papel do intérprete de libras. O intérprete não tem que tirar dúvidas. Quem tem que dar a aula para todos é*

o professor, os intérpretes não são professores dos alunos surdos//.
(GE5, grupo focal, grifos nosso)

Apesar do profissional intérprete ter um papel fundamental em relação ao aprendizado dos estudantes com deficiência auditiva e sua atuação em alguns momentos se equipare à do professor, ele não é o professor desses estudantes e, apesar de ter uma parcela de responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem, é ao professor regente que cabe conduzir o ensino. (QUADROS, 2005)

Outra questão que fica evidente nos relatos dos gestores de ensino é a maior necessidade de discussões sobre as ações, funções e singularidades sobre as ações dos intérpretes de LIBRAS na EPT. Carvalho (2006) afirma que há necessidade de repensar a formações e funções dos intérpretes de LIBRAS que atuam na Educação, para assim efetivar a Educação Inclusiva.

A GE3 descreveu situações com estudantes com deficiência auditiva, situações que chegam aos gestores de ensino, quando os estudantes PAEE já evadiram. Porém, conforme a gestora, já estão buscando novas estratégias de aproximação, para que situações de evasão não ocorram.

//A gente se preocupa tanto que a evasão de alguns, como deficiência auditiva, só verificamos quando houve a evasão, porque não sabíamos dos problemas de tudo o que estava levando. Agora estamos tentando construir de se aproximar mais dos outros alunos, que aparentemente não tem uma necessidade tão grande, porque quando tem a intérprete, sana tudo o que eles precisam, às vezes é tudo o que eles precisam, mas a gente precisa ter um acompanhamento maior e uma proximidade com esses cursos também, para ver como os professores estão desenvolvendo as aulas, se estão conseguindo trabalhar com as especificidades//. (GE3, grupo focal)

A GE2 relatou uma situação de evasão em que os gestores de ensino esgotaram suas estratégias para que a evasão não acontecesse:

//Teve um aluno de um curso técnico, aí sim foi uma evasão. Antes de tomarmos uma decisão, conversamos com o pessoal da CAED, com quem entende mais que nós. Porque a gente viu que o curso de informática ia ser muito difícil, o processo ia ser mais lento, e nós tínhamos medo que ele evadisse, desistisse. Ele reprovava em todas, ele aprovou só em uma. Nós demos o apoio, não era o ideal, o ideal era transformar o curso, transformar a cabeça das pessoas, aí o processo ia ser mais devagar, podia ser que prejudicasse ele, ele já estava cansado daquilo, e não quis nem trocar de curso. Ele só queria ir embora//. (GE2 grupo focal)

A GE3 relatou outro caso, porém deixando evidente a falta de adaptação desses estudantes ao Rede - Regime de Exercícios Domiciliares, implantado na UFSM durante a pandemia:

*//Teve um outro caso de um aluno, agora recentemente que ingressou no ano passado, e ele não se adaptou também ao rede, ele no ano passado também estava vendo de trocar de curso, a gente conseguiu que ele se matriculasse no segundo semestre, aluno do curso de técnico de cuidado de idosos. Agora no caso, ele até questionou a professora Márcia, se fazia ou não o processo seletivo, que ia ser presencial possivelmente, e ele é do grupo de risco, acabou que esse semestre não se matriculou e ele não ingressou em outro curso técnico, então é um caso que ele não evadiu, porque em rede a gente não está desligando nenhum aluno, mas possivelmente ele vai ser um caso evadido, mas ele já estava vendo a possibilidade de outro curso técnico. Isso é o que a gente faz ali no colégio, se não era bem aquilo a gente tenta conversar, **quando é muito difícil a situação a gente faz isso para orientar que a gente não perca este aluno como um todo**//.* (GE3, grupo focal, grifo nosso)

Muito importante a questão de esgotar as possibilidades no acompanhamento do estudante para que permaneça e tenha sucesso em sua trajetória. Segundo a GE3, após as aproximações e engajamento em busca da permanência desse público, o abandono escolar não ocorreu, mas sim a troca de curso por não adaptação dos estudantes PAEE:

//[...] outro detalhe da evasão, a gente verificou que alguns alunos não se adaptaram ao curso no caso desse aluno, que tinha ingressado no curso técnico em informática e ele não estava conseguindo, daí numa conversa a Andreia e a professora Márcia, ele resolveu trocar de curso, ele quis fazer Alimentos, aí eu perguntei, você gosta de cozinhar, ele disse eu não. Ele ingressou, gostou e está concluindo o curso e já entrou em outro técnico agora este ano//. (GE3, grupo focal)

A GE1 traz que esses casos são diferentes, já que em alguns casos eles não querem estudar, mas o fazem porque os familiares que os querem estudando. Outros não gostam do curso e por isso evadem. No entanto, existem outras situações delicadas que fazem com que os estudantes abandonem a instituição:

//No caso desse aluno foi um pouco diferente do outro, porque o aluno não gostou do curso, ele não se identificou, bem ao contrário do outro que não gostou da escola. Muitos vêm porque não querem ficar em casa, aí as famílias correm atrás e se matriculam, mas eles nem querem estar aqui, por isso acontece a evasão. A escola não é perfeita, e temos muito a melhorar, tivemos situações que tivemos que mediar com professores e colegas e os estudantes PAEE, que não teve como evitar a evasão, mas na maioria foi pelo primeiro motivo//. (GE1, grupo de interlocução)

Apesar do citado acima, a GE3 relatou que embora haja casos de evasão, a instituição está progredindo de forma acadêmica, buscando sempre o desenvolvimento de todos:

//[...] entendo que todos cresceram muito, os professores relatam que estão muito felizes pelo progresso deles e todos estão conseguindo acompanhar, todos os que não evadiram por algum motivo, normalmente a evasão não é por causa da nota, tem outros fatores que levam a evasão, no geral parece que eles estão conseguindo aprender, e estão tendo um progresso bem grande no colégio, no desenvolvimento//. (GE3, grupo de interlocução)

Fato também relatado pela GE4, que apesar de alguns estudantes evadirem, os que seguem provavelmente irão concluir o curso e os gestores de ensino buscam incluir a todos os estudantes:

*//Muitos desistiram, alguns vão e vêm, dependendo do semestre eles retornam, a pandemia e o REDE prejudicou esses alunos, mas os que seguem, apesar de estarem distantes, vão concluir o curso no tempo deles. Sei que o colégio tem muito a melhorar, principalmente para incluir a todos. **Quanto os alunos especiais chegam sempre é um desafio, porém quando um professor e uma turma inclui eles de verdade é um grande crescimento.*** (GE4, grupo focal)

Entende-se que o discurso acima resume o movimento de inclusão e o trabalho pedagógico inclusivo: desafio versus crescimento. Na visão do GE6, as instituições também precisam do apoio de fora, para isso necessita de uma articulação maior por parte da CAED com as escolas técnicas para evitar a evasão e de um apoio e aproximação maior com os familiares.

*//Na minha visão precisamos de mais apoio da CAED para nos ajudar na evasão desses alunos, **precisamos pensar em atitudes para nos organizar antes, e também o apoio da família, precisamos do apoio deles também para que esse aluno conclua o curso.** As famílias de muitos são distantes, precisamos nos articular mais, escola, a CAED e a família, acho que só assim vamos ter sucesso, de todos os alunos especiais que ingressarem e concluírem. E cada vez mais eles podem ingressar aqui no colégio//.* (GE6, grupo focal, grifo nosso)

A GE2 faz um relato parecido, quando coloca que, apesar de já haver articulação, as instituições precisam de mais apoio externo também:

//Hoje estamos sempre em contato com os familiares e a CAED, porém de

algumas famílias ainda sinto que estamos longe, e em alguns casos precisamos de maior presença da CAED para que os alunos concluam. Os alunos que frequentam a CAED direitinho, os nossos projetos e as famílias presentes, tem mais chance de ter sucesso pra mim//. (GE2, grupo focal)

A evasão dos estudantes PAEE ocorre por vários motivos, segundo se observou nos relatos anteriores. Os motivos vão da falta de acessibilidade, à falta de formação e planejamento adaptado do professor. Quanto à acessibilidade, fica evidente a necessidade de serem revistas as estruturas físicas das instituições. Outro ponto que necessita ser revisto são as formações para os servidores, pois eles necessitam de conhecimentos prévios para que possam realizar ações de permanência e êxito para os estudantes, para que esses não sejam deixados de lado, e tenham sua aprendizagem e inclusão efetivadas.

Sobre as articulações, apesar de em outros momentos haver relatos com o apoio da CAED, nesta subseção pode-se perceber que existe a necessidade de articulação deste órgão com as instituições de EPT, tanto de suporte quanto de orientação sobre acessibilidade. Por último, destaca-se a necessidade de divulgação dos cursos, pois muitos estudantes não conhecem a área que estão ingressando e, assim, por esse motivo evadem.

Seguindo os desafios da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, a próxima subseção contém os desafios da Pandemia Covid-19.

4.2.2 Pandemia e seus desafios

///A pandemia dificultou muito o nosso trabalho com esses alunos, alguns trancaram, outros simplesmente sumiram e não tivemos mais notícias. Acho que após passar eles retornarão//. (GE5, grupo focal)

No final do ano de 2019 e começo do ano de 2020, surge a ameaça da pandemia Covid-19 ou novo coronavírus. A Organização Mundial da Saúde declarou a calamidade pública, sendo de relevância internacional. Desta forma, ao passar dos meses, os cuidados e o surto da pandemia Covid-19 avançaram pelos países, chegando em quase todos os continentes. (OPAS/OMS, 2020)

De acordo com Almeida e Alves (2020), com o avanço do vírus, as medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior. No Brasil, o MEC, através da Portaria

nº 343, suspendeu as aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Com a suspensão das aulas presenciais, os gestores, professores e estudantes, tiveram o desafio de adaptar-se para o ensino remoto, criando um novo modelo educacional, com o apoio de tecnologias digitais e novas metodologias de ensino. Alguns professores migraram para o ensino on-line, outros apenas entregaram as aulas impressas, as práticas pedagógicas típicas, das aulas presenciais, tiveram que ser reinventadas e transferidas da sala de aula, para algum desses espaços, tudo feito com extrema emergência. (MOREIRA, HENRIQUES E BARROS, 2020)

Na pandemia, os trabalhadores estudantes disputam além do direito ao conhecimento, o direito ao acesso às tecnologias e à internet, ao emprego seguro e não precarizado e à melhoria de sua saúde mental. Para as mulheres, esses direitos são ainda mais necessários - direitos a cuidar de seus filhos e acompanhá-los no ensino remoto. Nesse sentido, reafirmamos ser fundamental investir em trabalho pedagógico crítico para diminuir os processos de exclusão. (MARASCHIN; WINTER, 2021, p. 116)

Apesar do desafio que foi passar pela pandemia Covid-19, os gestores da instituição A conseguiram criar estratégias para que os estudantes seguissem seus estudos mesmo de forma remota, de acordo com o relato da GE2,

//[...] realizamos algumas reuniões on-line pelo meet, onde conversamos com os estudantes e alguns responsáveis, onde decidimos em grupo quais seriam as melhores estratégias//. (GE2, grupo focal)

Esse fato também foi relatado também pela GE3:

//os estudantes com deficiência, sim, estão participando, e a gente faz reuniões com eles, mais de uma vez no semestre, a gente conversa, temos contato pelo watts com eles, eu tenho aquele que adora o facebook, que me liga seguido//. (GE3, grupo focal)

Com a pandemia covid-19, as tecnologias digitais emergentes propiciaram uma maior flexibilidade espaço-temporal nos programas educacionais. No âmbito do ensino remoto, uma pluralidade de cenários e estratégias inovadores flexibilizaram pedagogicamente uma proposta educacional (VIEIRA, 2018), em busca de educação a qual responda à demanda por conteúdo inovador para uma geração que está cada vez mais avançada nas tecnologias. Nesse contexto, a GE2 relata quais

os apoios que foram disponibilizados para esses estudantes no ensino remoto:

//Para os estudantes deficientes auditivos foi disponibilizado intérpretes no ambiente moodle fora deste, também para tirar algumas dúvidas junto aos professores em aulas ou reuniões on-line, um estudante deficiente auditivo que ingressou em 2019, está acompanhando bem as aulas e as avaliações sem precisar de um profissional de apoio, o professor grava as aulas e disponibiliza as legendas nos vídeos, sendo que este é um estudante com aparelho auditivo e tem um estudante do superior, que recebe auxílio do núcleo a cada solicitação dele, por ser aluno que já fez outro curso no colégio, além da intérprete. Para os 6 estudantes com deficiência intelectual quem faz o acompanhamento mais direto é o monitor da Educação Especial Gilberto via ambiente virtual de ensino e aprendizagem -moodle, e também recebem auxílio no projeto do PIBID da Educação Especial da profª Sabrina. Uma aluna com deficiência física, está trabalhando sem apoio no ensino remoto. Um estudante com deficiência visual monocular, solicitou apenas as letras maiores nos arquivos de aula, mas na atividade remota disse que não havia necessidade, pois no próprio computador, ele mesmo ampliava. Tem um aluno com autismo que preferiu não participar das aulas remotas, embora tenha tido um excelente desenvolvimento em 2019, somente quer participar das aulas de forma presencial. Os demais não necessitam de nenhum apoio//. (GE2, grupo focal)

A GE1 enfatiza a participação dos profissionais de apoio/monitores da Educação Especial nas atividades de ensino remoto:

//[...] tem os bolsistas da Educação Especial que acompanham. A Andreia coordena isso, eles estão inseridos no moodle de cada professor, o sistema abre suporte, aí os estagiários e os bolsistas que participam e eles acompanham. Tem um aluno que tem uma professora particular que também elas estão conversando com a bolsista, tem todo um trabalho//. (GE1, grupo focal)

Segundo Silva Monteiro (2020) cada rede de ensino deve encontrar mecanismos próprios, de acordo com a sua realidade e aponta para a possibilidade de materialização do que denomina “currículo de transição”. Apesar do suporte disponibilizado pelas instituições, há alguns estudantes que possuem outras dificuldades, como a relatada pela GE3:

//[...] tem uma estudante que acha as aulas muito cansativas, ela não consegue ficar muito tempo, ela cansa, diferente do presencial que ela tinha um espaço, agora isso é um problema, se as aulas se estendem um pouco, até agora este semestre, parece que não estão muito longas, é em torno de uma hora. Semestre passado as aulas duravam mais, mas mesmo assim ela se cansa muito de estar na frente do computador, e é essa aluna que é ansiosa, aí gera mais ansiedade, mas ela participa igual//. (GE3, grupo focal)

Segundo Pereira, Narduchi e Miranda (2020), o maior desafio foi a adequação

ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares, a adoção do ensino remoto nas escolas com utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos como alternativa à suspensão das atividades presenciais. A Educação precisou encontrar estratégias de acordo com as suas realidades, para que o ano letivo de 2020 não fosse perdido, assim cada instituição buscou a solução mais adequada para a sua realidade, mesmo essa muitas vezes não sendo a mais indicada.

Na instituição B, a pandemia ocorreu com situações diferentes, pois os estudantes deficientes auditivos trancaram o curso, fato relatado pela GE5:

//os dois surdos que o Deivis acompanha a noite, eles trancaram os cursos com a pandemia, eles acharam mais dificuldade em acompanhar as aulas remotamente, mesmo eles tendo o apoio das intérpretes, eles já esbarraram aí, e eu acredito que no retorno deles, vão ter bastante dificuldade//. (GE5, grupo focal)

Lacerda (2020) esclarece que, atualmente, é desafiador assegurar que os estudantes voltem e permaneçam nas instituições de ensino após o retorno das aulas presenciais. Para o autor, torna-se crítico quando o intervalo de tempo é delongado, sendo esse um dos maiores desafios dos gestores de ensino com os estudantes PAEE: evitar a evasão neste período.

Assim, podemos destacar algumas ações para favorecer o contato com os alunos durante o tempo de interrupção das aulas, como também no retorno à escola de forma presencial. Apesar das dificuldades, a instituição recebeu dois estudantes, sendo que um entrou no ensino superior via sistema universal e uma estudante no ensino médio integrado por reserva de vagas.

*//[...] apesar das dificuldades e de ter perdido o contato com os meninos surdos, fomos procurados pelos professores do cursos superior de redes, pois **um estudante com autismo havia ingressado no curso, porém sem reserva de vagas e não informou seu diagnóstico**, eles descobriram só agora por causa de algumas dificuldades, e aí o coordenador do curso nos informou e pediu ajuda. **E teve uma estudante com deficiência física que ingressou no curso de ensino médio integrado de informática**. Ainda não conhecemos eles, mas já nos colocamos à disposição e ofertamos os atendimentos da CAED se eles quisessem//.* (GE6, grupo focal, grifos nosso)

Quanto ao contato com os estudantes, a GE4 complementa:

*//Esse aluno autista no curso de redes, esse só nos procurou uma vez, ele participou de algumas reuniões, e os surdos não. **Vou ser bem sincera, não estamos acompanhando esses alunos, agora nesse ensino remoto**//.* (GE4, grupo focal, grifos nosso)

A GE4 também comentou a sua percepção sobre os movimentos inclusivos que a instituição estava tendo:

*//Com a pandemia diminuiu bastante, em 2019 tínhamos sete alunos, foi um semestre que teve bastante. Ali eu estava bem animada, depois diminuiu, aí eu conversei com mais uns professores, e percebi que em algumas questões, não mudou muita coisa. **O colégio segue com ações inclusivas, apesar de estar mais devagar, e o público não estar acessando**//.* (GE4, grupo focal, grifos nossos)

Apesar da pandemia Covid-19 ser um desafio a ser superado, esta subseção demonstrou que houve a perda de contato com alguns estudantes por parte dos gestores, as ações inclusivas em uma das instituições diminuiu, porém em contraponto, nessa mesma instituição, houve o ingresso de 2 estudantes durante a pandemia. Outro ponto negativo que se pode observar são as dificuldades do REDE, pois alguns dos estudantes PAEE que permaneceram nas aulas on-line, desenvolveram alguns transtornos, como o de ansiedade, por exemplo.

Por outro lado, evidenciou-se que as instituições esforçaram-se para manter esses estudantes ativos em suas aulas e cursos, pois foram realizadas reuniões, criados grupos de *whatsapp*, foram disponibilizados intérpretes para os estudantes surdos, aulas foram gravadas, e os professores identificaram as necessidades dos estudantes PAEE, sem que esse apresente um atestado com CID. Aliás, essa identificação é muito importante para o desenvolvimento e efetivação da Educação Especial, pois demonstra que os professores possuem um olhar inclusivo sobre seus estudantes.

Portanto, concorda-se com a GE6 (grupo focal) que resumiu os desafios atuais, na e pós pandemia: *“acho que existe ponto que o sistema precisa ser revisto, como as equipes multidisciplinares, as acessibilidades e principalmente a formação dos professores”*. Na seção a seguir, serão discutidas as sugestões dos gestores de ensino para a efetivação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

4.3 SUGESTÕES PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sobre o processo de inclusão desses estudantes na Educação Profissional e Tecnológica, os Gestores de Ensino relataram algumas sugestões para que o processo inclusivo atual melhore e supere os desafios. Para a GE1, uma equipe pedagógica, que desse suporte para os servidores e os estudantes seria o ideal para o desenvolvimento pleno da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na instituição:

//[...] eu colocaria lá na frente, minha utopia inclusiva, pedagógica. Monta uma equipe, que venha com essa concepção que o colégio já tem sobre inclusão, que a gente possa trabalhar mais, atender com mais tranquilidade e continuar expandindo mais o que a gente já atende, de repente a gente se deu conta que está funcionando, não é a oitava maravilha, mas é o dia a dia, é o que a gente faz, mas faz falta pra nós esse profissional no dia a dia. O que eu coloco hoje são ideias, força de trabalho, entrosamento, pessoas que nos ajudem, apoiem, gestão atual que super apoia. O gargalo de agora é uma equipe completa para trabalhar, aí nós poderíamos fazer muito mais coisas//. (GE1, grupo focal, grifos nossos)

Percebe-se que a questão da equipe, destacada pela gestora, faz parte de uma ação importante para se efetivar a política e para vencer os desafios, sejam eles na implementação ou no trabalho pedagógico. A GE2 (grupo focal) acrescenta que essa equipe fortaleceria as ações inclusivas que as gestoras de ensino realizam na instituição e enfatiza a importância de um profissional com formação em licenciatura em Educação Especial:

//[...] poderia fortalecer a questão da formação, porque a gente faz a roda de conversa, mas esse é o único momento de formação que a gente faz, que proporciona, claro que a formação no trabalho, no dia a dia é importante também, dando esse apoio, para o professor. Aí surgiu uma dificuldade, vamos tentar resolver, vamos conversar com as gurias, elas sempre se dispuseram, sempre vieram para o colégio, se a gente chamava hoje, elas arrumavam um horário na agenda para conversar com aquele grupo de professores sobre aquela deficiência. A gente não pode reclamar desse apoio, sempre nos deram apoio. Ter a equipe em casa é fundamental, principalmente um profissional da Educação Especial é fundamental//. (GE2, grupo focal)

Acredita-se, também, que ter o profissional da EE permite a valorização do curso que a própria instituição oferta. Para a GE3, uma equipe multidisciplinar seria o ideal, porém observa que a necessidade de um profissional licenciado em

Educação Especial fazendo as mediações com os estudantes e professores é de extrema importância para a instituição:

//Eu acho que num primeiro momento um educador especial fazendo a mediação com os professores e alunos, dando um suporte para os professores que não tem conhecimento, experiência para trabalhar com esse público, acho que seria fundamental e urgente para o colégio//. (GE3, grupo focal)

Nessa mesma linha de pensamento, os gestores de ensino da instituição B, também acreditam que uma equipe multidisciplinar, na instituição, facilitaria e melhoraria o processo inclusivo dos estudantes PAEE. Para a GE5, a equipe deve conter pelo menos 3 profissionais: Educador Especial, Assistente Social e Psicólogo.

//Eu acredito assim, que três profissionais, uma a gente tenta faz anos, um psicólogo, um educador especial, e uma assistente social, eu acredito que seria muito importante pra gente no departamento, ali na escola. Porque o público alvo do CTISM é diferente, do público alvo da graduação, do Ipê-Amarelo, é diferente do Politécnico. Por exemplo, nós temos cursos integrados que o Politécnico não tem, então para este público, esses profissionais seriam de muita importância pra gente. Porque a gente vê assim esses Institutos Federais eles têm, e eles trabalham em conjunto, eles tem parece um sucesso maior que o nosso//. (GE5, grupo focal)

Concorda-se com a perspectiva da gestora, pois observa-se que instituições como os IFs, que são da mesma rede de EPT, possuem esses profissionais, além dos núcleos de inclusão e políticas estruturadas para esse público. Para o GE6, uma equipe só seria completa se a instituição B tivesse uma equipe com profissionais de diferentes áreas para dar conta do atendimento da demanda da instituição:

//É que com um equipe mais completa com diferentes áreas, consegue-se dar conta de um atendimento mais adequado ao aluno em primeiro lugar e de construir ações para que o professorado aos poucos vá tendo uma atitude de inclusão, coisa que com uma equipe mais reduzida, as vezes tem dificuldades//. (GE6, grupo focal)

GE5 enfatiza que um profissional licenciado de Educação Especial, no departamento de ensino, poderia auxiliar as demandas dos estudantes:

//Digamos que tivéssemos um profissional da Educação Especial que auxiliasse os professores a desenvolver material, um material específico para um aluno. Eu não tenho essa informação como pedagoga, por mais que nós fossemos atrás, hoje em dia a gente consegue várias coisas na

internet, mas mesmo assim, falta um conhecimento. Claro, tu tem tudo hoje na palma da tua mão, tu vai ali, tu vai no Google e vai achar, mas daí até tu adaptar para aquela disciplina específica, no curso de soldagem tem um aluno, até tu adaptar um material para esse aluno, essas disciplinas extremamente técnicas voltada para aquele curso específico é bem complicado. Então, nesse sentido esse profissional sim, auxiliaria bastante e faria a mediação do aluno com o professor//. (GE4, grupo focal)

Com a mesma percepção da importância deste profissional GE6, relata outro motivo para ter esse profissional dentro do departamento de ensino.

*//Uma percepção muito pessoal sobre as formações, sejam elas palestras, minicursos, oficinas, etc. Todas são medidas muito importantes, **mas para dar uma ideia muito superficial sobre o tema**, claro que o professor que tem mais interesse, obviamente deveria buscar mais informação, mas não dá pra tapar com a peneira que nós precisamos de um Educador Especial, até para dúvidas que vão surgindo ali no dia a dia. O professor diz, hoje eu tenho a prova do conteúdo tal, o que eu faço? No curso ele teve uma ideia//. (GE6, grupo focal, grifo nosso)*

Outras sugestões que os gestores de ensino deram como melhoria para o processo de inclusão deste público na EPT, foi quanto às formações de professores, os quais segundo a GE3 não aproveitam as oportunidades.

*//[...] sugestão eu daria, para o colégio a formação, para os professores, que aproveitam as oportunidades, a CAED seguidamente tem palestras, tem cursos, tem várias coisas, sem falar o que a gente encontra fora, agora na pandemia tem várias coisas que acontecem a distância, que podem participar, tem mais coisas que a gente consegue, às vezes não temos horário para fazer. Só percebem a necessidade quando tem um aluno na sala de aula, se não eles não vão atrás disso, são poucos os que procuram por uma questão de pensar, projetar o futuro, até querer melhorar as práticas. A maioria não, até esse curso de Formação para a Inclusão, que é organizado ali pela Prograd, pela CAED, que iniciou por uma sugestão da professora Márcia, no ano em que eu participei tinham pouquíssimas pessoas, e a maioria eram até técnicas administrativas em educação, nem eram professores. **Eu fico triste com isso, tão perdendo uma oportunidade muito rica. As nossas rodas de conversas as pessoas de fora querendo participar, a professora Márcia comentou com umas conhecidas, posso participar, e os nossos professores alguns não participam//. (GE3, grupo focal, grifo nosso)***

Esse é um questionamento que a pesquisa não conseguiu responder: por que professores que têm uma infraestrutura não se envolvem com a formação continuada? A GE3 segue seu relato sobre a sua sugestão de formação continuada:

//[...] isso é meio um sonho, que a gente queria que todos gostassem e participassem, as vezes é porque eles não sabem. Eu lembro de uma professora que participou que não tinha aluno, que ela ficou encantada, que

no final da roda, em 2018, ela falou tão lindo, gente que coisa mais linda, porque é uma roda de conversa do relato dos professores que estão com esses alunos//. (GE3, grupo focal)

A mesma gestora complementa, ao relatar as experiências das formações e os frutos dessas:

//Acontece coisas tão interessantes nessas experiências, que eles relatam, tem momentos que a gente chora, chora de emoção, de alegria, isso é tão rico, imagina um professor que não viveu isso pela voz do outro se identificar, isso muda, quando era presencial tinha um número bem mais restrito, ano passado que foi a distância, via meet, a gente teve um número bem grande de participantes, a roda até foi bem extensa, mais de 2 horas a roda de conversa. Só que ainda assim tem muitos professores que ainda não participam//. (GE3, grupo focal)

Outras sugestões que surgiram foram para a CAED, através da GE4, que faz uma crítica quando a sua formação e como psicopedagoga e também uma sugestão para os atendimentos dessa formação na CAED:

//[...] logo que eu comecei a trabalhar no CTISM, eu fiz uma especialização de psicopedagogia, para auxiliar no acompanhamento dos alunos, só que essa especialização, o que eu notei, ela era mais direcionada para crianças, não tinha quase nada de literatura para o público adulto. Teve uma época que teve uma aluna nossa do integrado que foi encaminhada para o CAED, e ela era atendida pela psicopedagoga, e ela reclamava também, eu não estou gostando de ir porque aquilo lá é muito infantil, algumas coisas mais direcionadas para as crianças. Então, ela não se sentia à vontade com isso. É a mesma coisa que eu senti, quando eu fiz a psicopedagogia, eu acho muito pouca coisa direcionada para o público adolescente, para esse acompanhamento, porque a psicopedagogia ajuda bastante. É sempre anos iniciais//. (GE4, grupo focal)

Essa é outra percepção importante e que precisa ser explorada. Não se tem experiências consolidadas com estudantes jovens e adultos e para além das Séries Iniciais. Experiências com a EPT? São menos consolidadas ainda. Conforme se observou, os gestores de ensino acreditam que a maior necessidade das instituições é a falta de uma equipe multidisciplinar nas instituições pesquisadas, com profissionais que possam auxiliar os estudantes e servidores diariamente nos momentos de dúvidas e necessidades. Conforme a Lei 13935/2019, Art., 1º “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”.

O Art. 6º da mesma lei traz que esses profissionais podem ser pagos através

do Fundeb:

Art. 6º As despesas relacionadas à criação de cargos públicos para psicólogos e assistentes sociais serão efetuadas em regime de colaboração. Parágrafo único. O financiamento de que trata o caput deste artigo será feito mediante o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, conforme disposto no Artigo 26, Inciso II, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (caso em que a despesa dar-se-á pelo Fundeb)

Essa se constitui em uma alternativa do ingresso de pelo menos esses dois profissionais nas equipes pedagógicas das referidas instituições. Os gestores relataram a necessidade do fortalecimento nas formações, onde há necessidade de formações direcionadas para a Educação Profissional e Tecnológica. Além dessas formações, foram relatadas as necessidades de formação e articulações junto à CAED.

Após analisar os dados produzidos nesta pesquisa, observa-se a necessidade de criação de uma política pública de Educação Especial territorial, a qual articularia todas as redes de ensino e todas as modalidades, criando novas possibilidades para os estudantes PAEE. Também vale ressaltar que a instituição A com o número de 24 estudantes incluídos vem se destacando como experiência e referência de inclusão na EPT. Portanto, indica-se que continue sendo acompanhada para que mais instituições aprendam com a realidade.

A seguir, apresentamos o último capítulo desta dissertação, o qual contém as considerações finais da pesquisa “Os movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Os movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria” retratou o cenário dos movimentos de Educação Especial nas escolas públicas de EPT de Santa Maria. Teve como objetivo analisar os movimentos de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que vêm ocorrendo nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria-RS.

Com o objetivo de “analisar os movimentos de Educação Especial que vêm ocorrendo nas escolas públicas de EPT de Santa Maria”, esta pesquisa encontrou realidades diferentes, ligadas às historicidades das instituições e mantenedoras que fomentam ou não a inclusão a partir de legislações. Verificou-se que a Rede Federal vem se constituindo como uma instituição que promove o acesso e a permanência dos estudantes públicos alvo da Educação Especial.

A partir dos objetivos específicos, foram organizadas as questões dos grupos focais, que após terem sido realizados e analisados transformaram-se em categorias e seções dos capítulos deste estudo. Aqui, demonstra-se que a pesquisa é um ciclo e esse se concluiu, trazendo alguns apontamentos, mas demonstrando enorme potencial de continuidade para acompanhar a política pública de inclusão na EPT.

Com o primeiro objetivo específico “Contextualizar a historicidade das políticas de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica”, objetivou-se contextualizar as legislações da EPT e da Educação Especial, analisando cada movimento que cada legislação fez e qual a influência na atualidade das modalidades e nas instituições pesquisadas. Para a produção desses dados, foram utilizados os métodos de pesquisa documental e bibliográfica e os dados produzidos nos grupos focais. Assim, pode-se perceber os movimentos das legislações das últimas 3 décadas.

Com o segundo objetivo específico “Compreender a realidade dos estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica”, objetivou-se, em um primeiro momento, caracterizar os estudantes e as instituições, e após compreender a realidade a partir dos relatos dos gestores de ensino, os quais demonstraram suas percepções e realizaram relatos de fato ocorridos com esse público nas instituições. Para a produção desses dados, foram utilizados o método de pesquisa documental, questionário e os grupos focais e de interlocução.

Verificou-se que a Rede Federal vem se constituindo como uma instituição que promove o acesso e a permanência dos estudantes públicos alvo da Educação Especial.

O terceiro e último objetivo específico “Entender os desafios do trabalho pedagógico inclusivo nas escolas públicas de Educação Profissional e Tecnológica”, objetivou-se entender como está ocorrendo o trabalho pedagógico inclusivo dentro das instituições pesquisadas, suas ações e desafios, novamente utilizando os dados produzidos nos grupos focais e de interlocução. Esse demonstra significativa potencialidade, pois pode-se conhecer e analisar duas realidades a partir de seus gestores, mas representa uma necessidade de continuar olhando para essas realidades e aprender com elas, pois fazem a práxis das políticas. “É preciso ir além das políticas, ir ver na prática como essas políticas se instituem, acompanhando as conquistas, dificuldades e disputas que vão se configurando” (MARASCHIN, 2019, p. 125). E foi o que se buscou fazer, sendo possível, neste estudo, olhar para as políticas e o trabalho pedagógico.

Com a produção desses dados, foi possível verificar os movimentos de Educação Especial dentro das instituições, além da conjuntura nacional e local. Assim, optou-se por organizar este último capítulo com considerações que são apenas provisórias, em 3 eixos: movimentos do processo histórico, movimentos que vêm da práxis e reflexões que permanecem.

Em relação aos **movimentos do processo histórico**, pode-se observar que as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Políticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica foram uma construção de direitos conquistados a partir da Constituição de 1988 e fomentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir desses documentos até o ano de 2002, tivemos algumas legislações e programas que incentivaram a inclusão dos estudantes PAEE na Educação Regular, os quais foram denominados, neste estudo, como movimentos iniciais inclusivos, que em momento algum pararam de fomentar a educação segregadora em escolas especiais. Quanto à Educação Profissional e Tecnológica, nesse período, iniciaram importantes movimentos para o atual cenário da EPT, como das escolas técnicas transformadas em CEFETs, reformas das diretrizes curriculares.

Seguindo a construção de expansão das modalidades, tivemos movimentos de legislações fortes, as quais evidenciaram o aumento das matrículas em ambas as modalidades. Esses documentos resultaram muitos desafios e impactos nas instituições de EPT, como se pode observar na seção 3.3 *Desafios e Percepções das Políticas de Inclusivas na EPT e Impacto das Políticas Inclusivas na EPT*, onde os gestores de ensino deixaram claro que tiveram que buscar informações e reorganizar-se para receberem esses estudantes nas instituições. Além disso, os gestores de ensino tiveram que estudar os novos documentos que começaram a surgir a partir dos movimentos inclusivos na EPT.

Fica claro que o aumento das políticas e matrículas das modalidades geraram novas pesquisas, as quais vêm agregando e refletindo as práxis pedagógicas dentro das instituições de EPT e questões como a importância de novas ações e novos documentos, os quais proporcionam novos movimentos.

Com os novos conceitos de Educação Especial, veio o ingresso desses estudantes nas instituições de EPT, ingresso esse que em momentos anteriores era de forma tímida e isolada, sendo poucas matrículas por instituições. Atualmente, o ingresso desses estudantes é de forma expansiva, aumentando cada vez mais as matrículas. Assim, os novos desafios vêm chegando às instituições de EPT, sendo necessárias novas ações de ensino, as quais são efetuadas por gestores de ensino, os quais tiveram que repensar suas concepções sobre a Educação, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Já o segundo eixo de considerações, **movimento que vem da práxis**, fala da pesquisa realizada em diferentes etapas que foram o acompanhamento das realidades presencialmente no segundo semestre de 2019 das instituições federais. Também, tem-se a realização de um questionário para a caracterização dos estudantes PAEE nas instituições, um grupo focal com cada instituição e um grupo de interlocução com as duas instituições.

Continuando as considerações dos movimentos que vêm da prática das instituições, observou-se no grupo de interlocução que os gestores possuem conhecimento das legislações. Apesar desses não conhecerem todas as legislações, as que garantem a reserva de vagas e as políticas de Educação Especial são conhecidas pelos gestores:

//Eu nem sabia que tinha tantos decretos, pareceres e políticas da Educação Especial e da Educação Profissional, não vou negar que a maioria eu nem conhecia e nem o tudo que elas proporcionaram, a gente fica sabendo quando chega o pessoal da CAED e explica ou surge alguma lei como as de reserva de vagas, essas a gente conhece, mas a construção dessas eu não conhecia//. (GE2, Grupo de Interlocução)

A GE5 também relatou que possuem conhecimento das leis que chegam até elas, porém as demais legislações relata que não conhecia:

//A política de Educação Inclusiva e as de EPT eu conhecia, mas não sabia que tinha esse monte de leis, a gente fica sabendo só quando nos atinge, quando algo que muda a nossa rotina//. (GE5, Grupo de Interlocução)

Apesar das gestoras não possuírem todo o conhecimento das legislações das modalidades, as gestoras de ensino de uma das instituições estudam as legislações que interferem em suas práticas, tanto para elaborarem ações, quanto para assegurar os direitos desse público.

As políticas influenciam diretamente em dois movimentos dentro das instituições, as reservas de vagas e o aumento das matrículas, ambos os movimentos verificados no capítulo 3 e na fala dos gestores de ensino no grupo de interlocução.

//Essas políticas influenciaram principalmente na criação das reservas e vagas, que conseqüentemente aumentaram as matrículas dos estudantes da Educação Especial nos colégios//. (GE3, Grupo de Interlocução)

Assim, pode-se observar que, com a criação de ações afirmativas para esse público, garantiu-se o acesso desses nas instituições de EPT.

Sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os gestores possuem percepções diferentes, percepções indo de encontro com filósofos, percepções básicas, percepções indo de encontro com as legislações e percepções de vivências, estas vão de acordo com as formações e historicidade de cada profissional e também das instituições. Constatou-se, nesse sentido, que as ações inclusivas e o Trabalho Pedagógico Inclusivo nas instituições estão ligados aos gestores de ensino e a historicidade das mesmas em aspectos inclusivos. Assim, a instituição que iniciou o Trabalho Pedagógico Inclusivo no período das legislações “Movimentos iniciais de Educação Inclusiva” (capítulo 3), atualmente possui o Trabalho Pedagógico Inclusivo consolidado apesar das dificuldades e

desafios. Já a instituição que iniciou o Trabalho Pedagógico Inclusivo no período das legislações dos movimentos de Educação Inclusiva, está com o Trabalho Pedagógico inicial e com resistência por parte dos professores.

O terceiro e último eixo de considerações finais “**reflexões que permanecem**”, apresenta reflexões que a pesquisa constatou e que permanecem a nos desafiar cotidianamente para além das legislações e movimentos de avanços e retrocessos. Dentre elas, a necessidade de continuar defendendo o Trabalho Pedagógico Inclusivo nas instituições e Ações e Experiências de Trabalho Pedagógico Inclusivo.

Já entre os desafios, à efetivação do Trabalho Pedagógico Inclusivo é um dos principais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dentro da EPT, pois apesar das ações dos gestores de ensino, ficou evidenciado que alguns professores realizam um trabalho pedagógico ingênuo com todos os estudantes não só com os estudantes PAEE, e outros apesar de realizarem um trabalho pedagógico crítico com os demais estudantes, deixam de lado em momentos os estudantes PAEE. Assim, segundo Ferreira e Carneiro (2016), há necessidade que ocorra um trabalho mais efetivo dos gestores de ensino com os professores, para que o trabalho pedagógico na sala de aula comum:

com alunos do PAEE deve-se pensar a inclusão escolar através de novas posturas tanto dos professores quanto do sistema educacional brasileiro, levando em consideração que todos nós estaremos ganhando. Lembrando também que este processo de aprendizagem requer a reciprocidade das experiências entre o aluno que é público-alvo da Educação Especial, o professor e os demais alunos. Um processo de aprendizagem onde todos participem. (FERREIRA, CARNEIRO, 2016, p. 974)

Em uma das instituições ficou evidente que existe um Trabalho Pedagógico Inclusivo com ações constantes e consolidadas por parte dos gestores de ensino. Além disso, o trabalho pedagógico inclusivo quando efetivado beneficia a todos os estudantes, pois com a flexibilização dos conteúdos e a busca de novos métodos, todos que possuem uma dificuldade em determinado conteúdo efetivam suas aprendizagens. Na outra instituição, apesar de ter um movimento inclusivo mais recente, existe uma resistência maior por parte dos professores.

Além de vencer a resistência de alguns professores para que o trabalho pedagógico inclusivo seja efetivo nessas instituições, é necessária uma rede de

apoio, com atendimentos adequados para esses, formação de professores, ações inclusivas constantes, apoio da família, a qual precisa estar, sempre que possível, por dentro da realidade e situações que ocorram com o estudante. Apesar de atualmente as instituições não terem essa rede totalmente formada, fica evidente o esforço que fazem para efetivar o trabalho pedagógico inclusivo com estudantes PAEE.

Então, entende-se que precisa-se registrar, que no decorrer de toda a pesquisa, verificou-se que coexistem nas realidades níveis de inclusão, ou seja, algumas instituições não estão abertas à inclusão dos estudantes PAEE, não possuindo sequer em seus documentos institucionais uma seção que trate desse direito e da possibilidade de acesso dos estudantes aos cursos, parece que esta possibilidade está muito longe ou é impossível incluir este público em seus cursos. Outras, manifestam resistência para a inclusão e ainda há níveis de medo que os estudantes venham acessar os cursos da instituição. Porém na contramão, encontrou-se escolas que vivem e lutam cada vez mais pela inclusão. Pode-se dizer, que esta é a realidade das disputas para inclusão na sociedade como um todo.

Os demais desafios da Educação Especial, dentro das instituições de EPT, surgem para além da EPT, como a implementação das políticas inclusivas e da inclusão desses estudantes nessas instituições. Os desafios como a formação e aceitação dos professores tornam-se diários e, em alguns casos, os comportamentos desses estudantes também geram dificuldades, às vezes maiores até mesmo do que as causadas pelos diagnósticos. Quando os estudantes ficam desamparados, ou a rede de apoio que necessita estar formada para a efetivação do trabalho pedagógico inclusivo falha, ocorre a evasão, a qual infelizmente é algo que já foi comum nas instituições. Atualmente, os gestores de ensino buscam estratégias para que esses fatos não ocorram; porém, com a pandemia, muitas situações foram inevitáveis. Com a Pandemia Covid-19, o trabalho dos gestores com esses estudantes ou aumentou ou se perdeu.

Os gestores buscam ações inclusivas para incluir cada vez mais os estudantes PAEE, porém algo que foge de suas mãos é uma equipe multidisciplinar com o olhar específico para a EPT, e que esteja dentro das instituições quando fatos de intervenção rápidas ocorram. Além disso, com uma equipe multidisciplinar, seria

possível haver novos atendimentos com estudantes e servidores, poderiam ser planejadas novas ações e ações mais efetivas de inclusão, além da proximidade de um diálogo com todos nas instituições.

Como as escolas escolhidas foram as vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria, observa-se a falta de ações ou até uma política interna da UFSM e da CEBTT quanto à inclusão de estudantes PAEE na EPT. Também percebe-se a falta de uma articulação junto às demais redes (estaduais e municipais) para a consolidação de uma política municipal ou territorial de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Observou-se, outrossim, a falta de diálogo e ações entre as instituições públicas de Educação Profissional neste município, e dentro da UFSM ações conjuntas com a CAED e as escolas.

As dificuldades da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vão para além da Educação Profissional e Tecnológica, como se pode observar pela falta de profissionais, acessibilidade e formação de professores. Os desafios encontrados nas escolas de Educação Básica, também são desafios encontrados na EPT.

Evidenciou-se a importância do trabalho pedagógico desenvolvido por parte dos gestores de ensino, os quais são sujeitos preocupados com a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial nas instituições e desempenham um importante papel quanto à inclusão desse público.

Além dos desafios da Educação Especial, foram encontradas muitas ações, as quais fazem a diferença no funcionamento da instituição e beneficiam não só os estudantes públicos alvo da Educação Especial, mas todos os estudantes que acessam as instituições. Portanto, conclui-se que os movimentos de Educação Especial nas instituições de EPT pesquisadas são diferentes e particulares. Esses são ligados a cada historicidade das instituições, as quais possuem um grande trabalho realizado pelos gestores de ensino que colaboram, planejam e executam ações inclusivas para os estudantes PAEE.

A inclusão dos estudantes PAEE na EPT não exige apenas um espaço com acessibilidade física e arquitetônica capaz de receber todos os estudantes, a inclusão requer um espaço e a criação de uma cultura de acolhimento às diferenças, com ética e valores inclusivos, rompendo as barreiras e práticas excludentes. As instituições necessitam organizar soluções pedagógicas diversificadas para atender

as necessidades de todos os estudantes, sejam eles com ou sem alguma deficiência.

Para dar condições a efetivação do trabalho pedagógico inclusivo, segue a necessidade de mais formações docentes e a sensibilização dos professores. Sem formação docente, o trabalho pedagógico inclusivo será precarizado, pois fica dependente apenas da sensibilidade pessoal dos professores. Essas formações devem envolver estratégias que favoreçam o TPI, com a construção de um projeto pedagógico coletivo e inclusivo, que seja previsto adaptações curriculares, elaboração e utilização de tecnologias assistivas, flexibilização de atividades pedagógicas e atitudes e discussões inclusivas, não apenas para os estudantes PAEE, mas para todos os públicos.

Percebe-se, também, que os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são amplos e além de reivindicarem direitos para os estudantes PAEE, reivindicam, principalmente, igualdade entre todos os cidadãos, e a superação das barreiras de acessibilidade de preconceito e discriminações. Sabe-se que as transformações que os movimentos inclusivos estão realizando são marcantes e necessitam cada vez mais serem ampliadas.

Assim, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva deve atuar não apenas nas transformações dentro das instituições, mas partir para a inclusão desses no mundo, acompanhando os estudantes nos estágios e incentivando-os a realizarem os estágios fora da instituição, onde realizaram transformações também em empresas, transformando o mundo do trabalho em um mundo do trabalho inclusivo. As instituições de EPT Inclusiva devem propor adaptações às necessidades desses estudantes, pois estas serão adaptações para futuros trabalhadores.

Pode-se afirmar que esta pesquisa ampliou a visão sobre os movimentos da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, pois verificou-se a falta de outras pesquisas, como sobre o Trabalho Pedagógico Inclusivo com os coordenadores de cursos e professores das instituições, o olhar do estudante PAEE quanto ao TPI e o processo educacional inclusivo.

Finalizando esta pesquisa, reforça-se o compromisso em defesa da Educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade a todos os estudantes na educação em geral, em específico os estudantes PAEE, os quais perpassam todas as modalidades de educação. Por fim, há que se deixar em aberto as considerações,

pois a discussão não se encerra aqui e os desafios e os movimentos inclusivos sempre se renovam e se ampliam.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães e GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDBEN/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]**. 2016, vol.24, n.92, pp.719-742.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA. **Santa Maria em Dados**. Santa Maria, 28 de Jan 2020. Disponível em: <<https://santamariaemdados.com.br/6-educacao/6-2-instituicoes-de-ensino-superior/>> Acesso em: 28 de Jan de 2021.

ALBA, JACIRA DALL. **Inclusão no Contexto dos Institutos Federais de Educação: Contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste** 2016 105f. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. Instituto Federal De Educ., Ciência e Tecnologia Do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas/CMC (Biblioteca Paulo Sarmento).

ANDRIGHETTO, MACOS JOSÉ. **Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico**. 2019. 123 p.; Dissertação (mestrado); Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2002. 229p.

BATISTA, SUELENE DA SILVA. **Práticas Pedagógicas no Contexto da Inclusão no IFRO Campus Porto Velho Calama**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades**

educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008b. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 nov 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC; SEEP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 17, de 15 de agosto de 2001.** Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Brasília, MEC; SEEP, 2001b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Conhecendo o PLANFOR: como o Governo Federal e Ministério do Trabalho e Emprego estão qualificando o Brasil.** Brasília: MT/PPE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, MEC, 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2002a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678 de 2002.** Aprova as diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille. Brasília, 2002c.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 04.** Institui as Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 06.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 20 de setembro de 2012b.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.º 11, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> . Acesso em 13 de jan., 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020, Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília, DF, 9 jan. 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias**. Brasília (DF): s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/pagina-inicial/index.html> , acesso em 01/03/2020.

BRASIL, **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019** - Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm> Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acessado em: 28 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica e dá outras providências, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/96. SENADO FEDERAL. Subsecretaria de Informações.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6094/07**. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. MEC. SEESP. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros** Diretrizes n. 4, Brasília, 1994a.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial** Brasília, 1994b.

_____. MEC. **Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio**. Brasília, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006**. Brasília: MEC, 2003.

_____. BRASIL 2010. **Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2010.

_____. BRASIL, 2004. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004** (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível: Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acessado em: 20 set.2020

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de Agosto de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Viver sem Limite. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SDH/PR - SNPD, 2014.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2. ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico**. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 15 outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 14 jan. de 2021.

CARDOSO JR., José Celso et al. **Políticas de emprego, trabalho e renda no Brasil: desafios à montagem de um sistema público, integrado e participativo**. Brasília: IPEA, 134 2006.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Daniel. **Não Basta Ser Surdo Para Ser Professor: as práticas que constituem o Ser Professor no espaço da inclusão**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CHICAR, SORAYA TATIARA COSTA LOPES. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica a Experiência do IFMA - Campus Codó na visão de seus atores**. 2014 120f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Carlos Castelo Branco.

CORDEIRO, DIANA ROSA CAVAGLIERI LIUTHEVICIENE. **A Inclusão de Pessoas Com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional**. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.

CORRÊA, Júlio César da Silva; COSTA, Marília de Melo. **Metodologia da pesquisa 1 e 2**. Belém: IEPA, 2012.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Educação Profissional e Inclusão de Alunos Com Deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA**. 2011. 226 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERREIRA, L. S. et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 191-209, jan./abr. 2014.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?**. Educ. Real. [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.591-608. ISSN 0100-3143. [viewed 17 May 2018].

FERREIRA, J. A. de O.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva: o trabalho**

pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 969–985, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8937>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FÍGARO, Roseli. **O Mundo do Trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados.** Ano 5, nº 09, segundo semestre de 2008, p. 92.

FILHO, Lucindo Ferreira da Silva. **Inclusão na educação profissional: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania.** 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BSCE - Biblioteca Setorial – Centro.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual nocampo educacional.** In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão.* 17 ed – Petropolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; **Políticas públicas. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento.** Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003.* Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONCALVES, LIZANDRA FALCAO. **Ação TECNEP: Movimentos, Mediações e Implementação da Política de Inclusão no IFFAR Campus São Vicente do Sul.** 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária.

GUIA METODOLÓGICO DO SISTEMA DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO. Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>>. Acesso em: 17 jan.2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes** da Unicamp, 2001.

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUNZE, Nadia Cuiabano. **O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.2, nº 2 (nov.2009).- Brasília: MEC, SETEC, 2009.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. Pelotas: 2011. 358f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MACHADO, L. R. S.; VELTEN, M. N. **Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-33, out./dez. 2013.

MANICA, LONI ELISETTE. **A Inclusão na Educação Profissional: O perfil docente, os limites e as possibilidades**. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Campus II - Biblioteca da Universidade Católica de Brasília – UCB.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas.

MARASCHIN, Mariglei Severo. (2015). **Dialética das Disputas: Trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

Marx, Karl.; Engels, Frederick. (1848). **Manifesto of the Communist Party**. In: Marx & Engels Collected Works (vol. 6). Disponível em <<https://marxists.anu.edu.au/archive/marx/works/cw/volume06/index.htm>>. Acesso em 27 jan. 2021.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MENDES, E. G. (2019). **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22).

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, 351- 364. [

MORIN, E. A cabeça bem-feita. In: MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma do pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, KATIA CRISTINA BEZERRA. **A Política de Inclusão na Educação Profissional: O Caso Do Instituto Federal De Pernambuco/Campus Recife**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB.

OLIVEIRA, RENATA IMACULADA DE. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.

OLIVEIRA, TATIANA HENRIQUE BRIVES DE. **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ**. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro. Seropédica Biblioteca Depositária. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:co-vid19-&Itemid=875>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Youque, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller. **O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2003.

RAMOS, ISMAR BATISTA. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina Biblioteca Depositária: UFVJM.

RECH, JÚLIA GONÇALVES. **O Caráter Humanitário da Formação dos Sujeitos da Educação Especial no IF-SC**. 2012. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: BU Santa Maria, 28 de Jan 2020. Disponível em: <<https://santamariaemdados.com.br/6-educacao/6-2-instituicoes-de-ensino-superior/>> Acesso em: 28 de Jan de 2021.

SANTOS, AMANDA CARLOU ANDRADE. **Inclusão na Educação Profissional: Visão dos Gestores do IFRJ**. 2014 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

Silva Monteiro, S. (2020). **(Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID19**. Revista Augustus, 25(51), 237-254. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em educação: a prática reflexiva**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Pinto, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**/ Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Bety Antunes de Oliveira: Versão final revista pelo autor. 16. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

Vieira, M. F. (2018). **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Aberta. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/7182>>. Acesso em: 16 Nov. 2021.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL
DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO**

Questionário de Caracterização dos Estudantes

	Tipo de seleção	Curso e Modalidade	Diagnóstico	Idade	Possui acompanhante
1					
2					
3					
4					

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES PAEE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

Questionário Permanência e Êxito dos Estudantes PAEE

Questão 1: Como ocorre o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Questão 2: Como os estudantes que acessam concluem os cursos?

Questão 3: Como esses estudantes estão se desenvolvendo e em qual aspecto?

Questão 4: Os estudantes que concluem os cursos acessam o mundo do trabalho?

APÊNDICE C - GRUPO FOCAL COM OS GESTORES DE ENSINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

Grupo Focal com os Gestores de Ensino

Eixo	Perguntas
CARACTERIZAÇÃO PESSOAL pra mim isso é trajeto formativo	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Sexo: ()Feminino ()Masculino</p> <p>Escolaridade:</p> <p>Formação:</p> <p>Quantos anos atua na EPT?</p> <p>Trabalhou fora da EPT? Quais, na sua percepção são as diferenças de ser docente em instituições de EPT das demais que você já atuou?</p>
QUESTÕES DE ÂMBITO DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	<p>Quando a instituição passou a receber estudantes com necessidades especiais?</p> <p>Como você analisa a questão da inclusão escolar na EPT?</p> <p>Quando a instituição iniciou a receber informações sobre esse tema? De que tipo? Por qual período?</p> <p>Em sua escola a questão da inclusão é tema de debates e de estudos?</p> <p>O que você entende por necessidades educacionais especiais?</p> <p>Onde e como você adquiriu conhecimentos sobre essa questão?</p> <p>Você lembra como se deu o processo de inclusão desses alunos na sala de aula?</p> <p>Como você analisa as relações entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos?</p> <p>Descreva as dificuldades da inclusão na EPT?</p>

<p>QUESTÕES DE ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p>	<p>Como você vê a inclusão na EPT no cenário atual? Qual a importância da inclusão na EPT?</p> <p>Há algum tipo de formação para discutir questões que envolvam a inclusão na EPT? Os alunos participam das discussões sobre a inclusão na EPT? Qual a sua participação no processo de inclusão?</p>
<p>QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (ENSINO E APRENDIZAGEM) COM OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</p>	<p>Como você avalia os processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais? Como você avalia as condições que a escola oferece para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais? Por quê? Como você considera a permanência ou a evasão dos alunos com necessidades educacionais especiais na EPT? Você acha que seria importante esses alunos darem continuidade aos seus processos de escolarização através da EPT? Por quê? Você gostaria de dar sugestões para melhoria desse processo?</p>
<p>Desafios da inclusão na EPT</p>	<p>Descreva a experiência da instituição em inclusão. Na sua visão qual o maior desafio da política de inclusão na EPT? Qual o maior desafio no trabalho pedagógico com estudantes com necessidades especiais na EPT? Como vc diferencia o conceito necessidades especiais e necessidades específicas?</p>

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin

Co-Orientador: Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher

Instituição/Departamento: UFSM-CTISM/ Departamento de Ensino

Telefone para contato: (55) 99945-3618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Mestrando: César Augusto Robaina Filho

Telefone para contato: (55) 99610-6429

Eu Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS, o (a) convido a participar como voluntário (a) deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A presente pesquisa faz parte da produção de dados para consubstanciar a dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional e tecnológica do

pesquisador, que tem por objetivo analisar como o processo de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial e Maria e quais os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem acontecendo nas Escolas Públicas de Educação Profissional de Nível Médio de Santa? Os procedimentos de produção de dados constam de aplicação de questionário estruturado com a coordenação pedagógica ou setor responsável por esses estudantes, e uma entrevista semiestruturada com o diretor, coordenador pedagógico ou responsável por estes estudantes e os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O pesquisador utilizará também um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões. A devolutiva dos dados serão através de uma reunião com a direção e coordenação pedagógica da escola.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimento sobre eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da dissertação e na apresentação dos dados, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas serão divulgados o número de participantes que se envolveram nas atividades.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário (a)

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

_____, _____, _____ de ____ de 2020. Local e data

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin

Co-Orientador: Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher

Instituição/Departamento: UFSM-CTISM/ Departamento de Ensino

Telefone para contato: (55) 99945-3618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Mestrando: César Augusto Robaina Filho

Telefone para contato: (55) 99610-6429

Eu Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS, o (a) convido a participar como voluntário (a) deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A presente pesquisa faz parte da produção de dados para consubstanciar a dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional e tecnológica do pesquisador, que tem por objetivo analisar como o processo de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial e Maria e quais os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem acontecendo nas Escolas Públicas de Educação Profissional de Nível Médio de Santa? Os procedimentos de produção de dados constam de aplicação de questionário estruturado com a coordenação pedagógica ou setor responsável por esses estudantes, e uma entrevista semiestruturada com o diretor, coordenador pedagógico ou responsável por estes estudantes e os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O pesquisador utilizará também um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões. A devolutiva dos dados serão através de uma reunião com a direção e coordenação pedagógica da escola.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimento sobre eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da dissertação e na apresentação dos dados, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas serão divulgados o número de participante que se envolveram nas atividades.

Autorização

Eu, Marcia Rejane Julio Costa, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.


Assinatura do voluntário (a)

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 22 de dezembro de 2020.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin

Co-Orientador: Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher

Instituição/Departamento: UFSM-CTISM/ Departamento de Ensino

Telefone para contato: (55) 99945-3618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Mestrando: César Augusto Robaina Filho

Telefone para contato: (55) 99610-6429

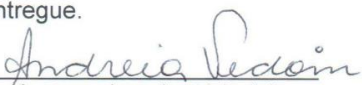
Eu Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS, o (a) convido a participar como voluntário (a) deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A presente pesquisa faz parte da produção de dados para consubstanciar a dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional e tecnológica do pesquisador, que tem por objetivo analisar como o processo de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial e Maria e quais os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem acontecendo nas Escolas Públicas de Educação Profissional de Nível Médio de Santa? Os procedimentos de produção de dados constam de aplicação de questionário estruturado com a coordenação pedagógica ou setor responsável por esses estudantes, e uma entrevista semiestruturada com o diretor, coordenador pedagógico ou responsável por estes estudantes e os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O pesquisador utilizará também um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões. A devolutiva dos dados serão através de uma reunião com a direção e coordenação pedagógica da escola.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimento sobre eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da dissertação e na apresentação dos dados, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas serão divulgados o número de participante que se envolveram nas atividades.

Autorização

Eu, Andreia Vedoin, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.


Assinatura do voluntário (a)

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 22 de dezembro de 2020.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin

Co-Orientador: Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher

Instituição/Departamento: UFSM-CTISM/ Departamento de Ensino

Telefone para contato: (55) 99945-3618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Mestrando: César Augusto Robaina Filho

Telefone para contato: (55) 99610-6429

Eu Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria – RS, o (a) convido a participar como voluntário (a) deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A presente pesquisa faz parte da produção de dados para consubstanciar a dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional e tecnológica do pesquisador, que tem por objetivo analisar como o processo de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial e Maria e quais os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem acontecendo nas Escolas Públicas de Educação Profissional de Nível Médio de Santa? Os procedimentos de produção de dados constam de aplicação de questionário estruturado com a coordenação pedagógica ou setor responsável por esses estudantes, e uma entrevista semiestruturada com o diretor, coordenador pedagógico ou responsável por estes estudantes e os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O pesquisador utilizará também um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões. A devolutiva dos dados será através de uma reunião com a direção e coordenação pedagógica da escola.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimento sobre eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da dissertação e na apresentação dos dados, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas serão divulgados o número de participante que se envolveram nas atividades.

Autorização

Eu, Zelmielen Adornes de Souza, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Zelmielen Adornes de Souza
Assinatura do voluntário (a)

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 22 de dezembro de 2020.

APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo Colégio _____ da UFSM, autorizo a realização do estudo Políticas de inclusão Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Movimentos de Educação Especial e Inclusiva nas escolas técnicas públicas de Santa Maria, Nº 052983/ CTISM, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin, professora do Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e o mestrando César Augusto Robaina Filho, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, _____, _____, _____

Nome, cargo e lotação
(carimbo)



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Marta Von Ende, abaixo assinado, responsável pelo Colégio Politécnico da UFSM, autorizo a realização da pesquisa e o uso do nome da instituição, no estudo Políticas de inclusão Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Movimentos de Educação Especial e Inclusiva nas escolas técnicas públicas de Santa Maria, Nº 052983/ CTISM, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^ª. Dr^ª. Mariglei Severo Maraschin, professora do Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Prof^º. Dr^º. Vantoir Roberto Brancher e o mestrando César Augusto Robaina Filho, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria,

Marta Von Ende, Diretora, Colégio Politécnico

Marta Von Ende
Diretora do Colégio Politécnico da UFSM
SIAPE 2306026
Portaria nº 377/21



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Fabio Teixeira Franciscato, abaixo assinado, responsável pelo Colégio Técnico Industrial da UFSM, autorizo a realização da pesquisa e o uso do nome da instituição, no estudo Políticas de inclusão Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Movimentos de Educação Especial e Inclusiva nas escolas técnicas públicas de Santa Maria, N° 052983/ CTISM, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a. Dr^a. Mariglei Severo Maraschin, professora do Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher e o mestrando César Augusto Robaina Filho, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria,

Fabio Teixeira Franciscato
Vice Diretor do CTISM