

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

Anália Ferraz Rodrigues

**ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA
OESTE DO RIO GRANDE DO SUL /RS**

Santa Maria, RS
2022

Anália Ferraz Rodrigues

**ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RIO
GRANDE DO SUL /RS**

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

Orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro

Santa Maria, RS
2022

Rodrigues, Anália
ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO
SUL /RS /
Anália Rodrigues.- 2022.
117 p.; 30 cm

Orientadora: Sabrina Castro
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio
Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica, RS, 2022

1. Educação Especial 2. Educação Profissional e Tecnológica 3.
Deficiência I. Castro, Sabrina II. Título.

Anália Ferraz Rodrigues

**ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RIO
GRANDE DO SUL /RS**

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

Aprovado em 04 de outubro de 2022.

Santa Maria, RS
2022

A meu filho, Manoel,
que me apresentou um mundo novo,
que dá sentido à minha vida a cada amanhecer

AGRADECIMENTOS

De uma maneira especial agradeço:

- aos sujeitos com deficiência que abriram suas histórias de vida para que este estudo fosse possível;

- à gestão das instituições que aceitaram participar desta pesquisa;

- à professora Sabrina Fernandes de Castro, que acreditou nesse projeto e, pacientemente, orientou-o;

- aos professores do PPGEPT, que me ofereceram a bagagem necessária para esta pesquisa;

- as minhas colegas, Francieli Padilha e Daniela Neves, que me proporcionaram passar por esses dois anos muito bem acompanhada;

- aos demais colegas de turma, que expandiram meu campo de percepção sobre a educação, com suas experiências;

- ao meu pai, que entendeu a importância dessa experiência em minha vida antes que eu mesma pudesse entender;

- a minha mãe, que respeita, incondicionalmente, todas as minhas escolhas.

“A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la”

(MENDES, 2012).

RESUMO

ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL /RS

AUTORA: Anália Ferraz Rodrigues
ORIENTADORA: Sabrina Fernandes de Castro

O presente trabalho - que faz parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria e é resultado do projeto Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica: interlocuções possíveis, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual - objetivou analisar o acesso de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade em cursos técnicos da rede pública, presentes em treze municípios da fronteira oeste do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa, quanto à sua natureza, pode ser classificada como básica, a abordagem utilizada foi quanti-qualitativa e, em relação aos objetivos, é considerada exploratório-descritiva. Os procedimentos envolveram a investigação de duas das categorias que compõem os cursos técnicos, estudantes e gestão: a gestão, por meio de questionários remotos do *Google Forms*, e os estudantes, através de entrevista remota por meio do *Google Meet*. Os resultados foram divididos em três categorias de análise, conforme o método Bardin: dados quantitativos sobre acesso, meios de ingresso e questões sobre acessibilidade. A análise dos dados mostrou que, na fronteira oeste do RS, é ofertado um total de 40 diferentes cursos técnicos em instituições públicas, onde existem 2.729 matriculados. Os estudantes com deficiência correspondem a 1,13% desse total. Dos cinco campi de institutos federais e sete escolas estaduais pesquisadas, todas as escolas que não possuíam sujeitos com deficiência matriculados eram da rede estadual. Os desafios percebidos pelos estudantes com deficiência, professores e gestão corroboram sobre a falta de profissionais de apoio e de preparo dos professores. No que diz respeito à acessibilidade, foram encontradas barreiras físicas e atitudinais diversas, tanto nas memórias anteriores ao ingresso no curso técnico, como nas instituições pesquisadas. Percebe-se a disparidade existente no número de estudantes com deficiências matriculados e nas condições de acessibilidade entre a rede federal e estadual do RS, que acabam constituindo os Institutos Federais, efetivamente, em instituições de perspectivas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Profissional e Tecnológica. Deficiência.

ABSTRACT

ACCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE WESTERN BORDER OF RIO GRANDE DO SUL /RS

AUTHOR: Analia Ferraz Rodrigues
ADVISOR: Sabrina Fernandes de Castro

The present work - which is part of the line of research Policies and Management in Professional and Technological Education of the Graduate Program in Professional and Technological Education of the Federal University of Santa Maria and is the result of the project Special Education and Professional and Technological Education: possible dialogues, of the Group of Studies and Research in Special Education and Intellectual Disability - aimed to analyze the access of students with disabilities and accessibility conditions in technical courses of the public network, present in thirteen municipalities on the western border of Rio Grande do Sul (RS). The research, as for its nature, can be classified as basic, the approach used is quantitative-qualitative and, in relation to the objectives, it is considered ex-descriptive-ploatory. The procedures involved the investigation of two of the categories that make up the technical courses, students and management: the management, through remote requirements of Google Forms, and the students, through remote interview through Google Meet. The results were divided into three categories of analysis, according to the Bardin method: quantitative data on access, means of entry and questions about accessibility. Data analysis showed that, on the western border of RS, a total of 40 different technical courses are offered in public institutions, where there are 2,729 enrolled. Students with disabilities account for 1.13% of this total. Of the five campuses of federal institutes and seven state schools surveyed, all schools that did not have disabled subjects enrolled were from the state network. The problems perceived by students with disabilities, teachers and management corroborate the lack of support and preparation professionals of teachers. With regard to accessibility, several physical and atrododinal barriers were found, both in the memórias prior to entering the technical course, as well as in the institutions surveyed. It is perce-be the disparity in the number of students with disabilities enrolled and in the conditions of accessibility between the federal and state network of the RS, which end up cons-tituindo the Federal Institutes, effectively, in inclusive institutions.

Keywords: Special Education. Professional and Technological Education. Disability.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de municípios que compõem a AMFRO.....46

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Lócus da pesquisa	49
TABELA 2 – Relação entre população e matriculados por município	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMFRO	Associação de Municípios da Fronteira Oeste
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Café	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica Especiais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library On-Line</i>
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEC NEP Programa Educação Tecnologia e Profissionalização de Pessoas
 com Necessidades Educacionais Especiais

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

1152	192.1	242.2	2
APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade	92		
APÊNDICE B – Autorização Institucional	93		
APÊNDICE C – Termo de Assentimento	94		
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista	97		
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Entrevista -para Pais ou Responsáveis	101		
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105		
APÊNDICE G – Roteiro de Tópicos para Entrevista	108		
APÊNDICE H – Questionário	110		

1 A PESQUISADORA E O CONTEXTO DE ONDE PARTE SEU OLHAR

Minha trajetória profissional e de contato com a EPT – Educação Profissional e Tecnológica, iniciou-se em 1999, quando concluí o curso Técnico em Contabilidade, na modalidade integrado - que foi útil apenas para mim, definitivamente, optar pelas humanas em detrimento das exatas - e entrei na graduação em Psicologia na Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Durante os cinco anos de graduação, busquei abraçar as oportunidades que surgiam, assim, fui bolsista de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), fiz estágio voluntário no Presídio Regional de Pelotas, participei como voluntária em um trabalho, que se estende até hoje em Pelotas, sobre violência doméstica, realizei os estágios curriculares em postos de saúde, empresas, no Hospital São Francisco de Paula. Por fim, optei por realizar meu trabalho de conclusão de curso em uma escola pública, onde testei um modelo metodológico para educação sexual de adolescentes, talvez um prenúncio de que a docência me acompanharia.

Logo após a graduação, optei pela especialização em Gestão Inovadora de Pessoas e Equipes pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), mas, contrariando a expectativa, que seria de rumar para o setor de recursos humanos, fui trabalhar como professora em cursos técnicos de uma rede privada de escolas de EPT na capital. À época, não imaginava que a Educação Profissional e Tecnológica fosse acompanhar-me por toda a carreira profissional.

Buscando capacitação para a docência, que me encantou, ingressei no curso de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFGS), que não concluí porque abandonei Porto Alegre e a violência da capital, instalando-me em Alegrete, com o objetivo de trabalhar em uma cooperativa de agricultores, dessa vez, sim, no setor de gestão de pessoas.

Como o interesse pela educação persistia, busquei a graduação no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Técnica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, na sequência, a especialização em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional da Argentina, que me abriu as portas para o mestrado na mesma área, concluído em 2011, que acrescentou muito ao meu desenvolvimento enquanto ser humano, mas não me satisfez em termos intelectuais.

Após trabalhar em cursos técnicos da rede privada no interior, em paralelo às atividades em recursos humanos, em 2012, prestei concurso para o magistério estadual, sendo a única aprovada no processo na 10ª Coordenadoria Regional de Educação, na área de Psicologia. Desde então, sou docente em cursos técnicos da rede estadual.

Tentando unir minhas áreas de atuação, ou seja, a gestão de pessoas e a educação profissional, meu tema central de pesquisa, desde o primeiro curso de especialização, sempre girou ao redor do mundo do trabalho, as perspectivas dos universitários e seus projetos de carreira.

Com a venda da empresa em que trabalhava, fui obrigada a ampliar meus horizontes e, neste caminho, após breve passagem, através de concurso público, pela assistência social, atuando em um CREAS, no município de São Gabriel, retornei a Alegrete, em função da aprovação em concurso público daquele município; com isso, recebi convite para fazer parte da equipe que daria início ao CEREST Oeste, órgão do SUS, com foco no atendimento de doenças e sequelas resultantes do trabalho, em 2011. Convite aceito, era hora de apropriar-me tanto do que diz respeito ao SUS, como da saúde do trabalhador, que, desde então, vem sendo foco de atuação em paralelo à docência; dessa forma, definitivamente, migrei da gestão de pessoas (empresarial) para a psicologia do trabalho (social), em que, finalmente, senti-me confortável e capaz de atuar na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante essa caminhada de descobertas e aprendizado, participei do PET Saúde, um projeto envolvendo a educação de adolescentes de escolas rurais para a saúde do trabalhador, escrevi, junto com a equipe, um artigo científico publicado por revista da USP - decorrente de pesquisa de campo sobre o uso de álcool em profissionais bancários. Ademais, atuei em projetos sobre intoxicação por agrotóxicos em trabalhadores de aviações agrícolas e depressão em policiais rodoviários federais.

Percebendo que a minha formação universitária, de base psicanalítica, nem sempre atendia as demandas do SUS e até mesmo da docência, realizei especialização em terapia cognitivo-comportamental, no Instituto WP, em Santa Maria; especialização em metodologias ativas e preceptoria pelo Hospital Sírio Libanês; especialização em gestão da educação em saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); curso técnico em segurança do trabalho pelo SENAC e, atualmente, curso especialização em docência para a Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT, pelo Instituto Federal do Espírito Santo, em paralelo às atividades do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Ao fazer uma retrospectiva dessa caminhada, observo que a EPT está presente em minha vida há mais de duas décadas, nas perspectivas mais variadas, primeiro, como aluna da educação profissional em escola pública, muitos anos depois, como aluna da EPT no Sistema S, docência em EPT na rede pública e privada, dois cursos de pós-graduação *lato sensu* na área e, finalmente o mestrado. Sem muito planejamento, fui sendo seduzida aos poucos por esse campo da educação.

Hoje, sempre que atendo um paciente que se tornou uma pessoa com deficiência em função de um acidente de trabalho, falo para professores sobre trabalho infantil, luto para que as empresas cumpram a lei de cotas para PCD ou dou uma aula no curso técnico, recordo toda minha caminhada de estudos. Esse movimento alegra-me e satisfaz, pois fica, cada vez mais claro, que, por mais que minha trajetória, por vezes, tenha tido revezes ou curvas inesperadas, nada se perdeu, tudo que aprendi estudando e trabalhando, vem comigo, enriquecendo cada novo projeto ou aula, nessa caminhada, que eu espero que seja longa e faça diferença não apenas na minha vida.

Depois que tive meu filho Manoel, diagnosticado com autismo aos dois anos e sete meses, comecei a aproximar-me mais do universo dos ditos atípicos, das pessoas com necessidades particulares ou deficiência e a observar com mais atenção que o curso técnico, em que atuo como professora desde 2012, na Escola Estadual de Educação Básica Dr. Lauro Dornelles, recebe muitos estudantes com deficiências tanto congênitas ou hereditárias, como ocasionadas por acidentes de trabalho, que, muitas vezes, são nossos pacientes do SUS com o desejo de voltar ao trabalho, de sentirem-se produtivos socialmente, que não querem ficar em casa e desejam ser exemplos de luta e perseverança para os filhos e/ou a família, que buscam o curso técnico.

A inclusão, em minha história, partiu da perspectiva pessoal para a social e comecei a entender que inclusão, acesso e ingresso são experiências diferentes para um sujeito com deficiência, visto que, como propõem Rodrigues *et al.* (2016, p. 1061), “a inclusão se constitui, hoje, num elemento que aparece referenciado num projeto político global e universal...”. Assim, a inclusão aparece também nos projetos pedagógicos e políticos das escolas, mas essa presença, muitas vezes, está ligada apenas à possibilidade de acesso, garantida por lei.

Dessa forma, como, novamente, Rodrigues *et al.* (2016, p. 1061) criticamente expõem: “No Brasil, e no âmbito das escolas, tem-se tomado a perspectiva da inclusão como sinônimo da presença do público-alvo da educação especial na escola de todos”, mas é sabido que

legalizar o *ingresso* e, assim, viabilizar o acesso, do qual o ingresso inclusive, faz parte, como será discutido posteriormente, é longe do que se espera como inclusão. Sem esquecer que só se fala, estuda, pesquisa, escreve e legisla sobre inclusão pelo fato de haver exclusão.

Não de forma diversa, parece-me que, muitas vezes, o termo inclusão ou mesmo a expressão educação inclusiva são reduzidos à inserção do público-alvo da educação especial na escola; porém, como esclarece Mendes (2017), o termo educação inclusiva não pode ser reduzido ao significado de escolarização do público-alvo da educação especial em classe comum. Ele deve ser entendido como fazendo referência a todo um conjunto de estudantes que vem sendo, ao longo das gerações, marginalizado pela escola, como é o caso da população de rua, nômades, minorias linguísticas e tantos outros grupos.

Desse modo, surgiu a tentativa de ingresso no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, o meu interesse no curso baseia-se na possibilidade de unir minhas duas atuais atividades profissionais, saúde e educação. Acredito profundamente que se pode estabelecer políticas inclusivas de acesso de sujeitos com deficiência na educação profissional e tecnológica e que isso fará diferença no futuro dessas pessoas.

Eu quero essa diferença na vida do meu filho, hoje com oito anos. Quero espaços adaptados, professores preparados, educadores especiais contratados ou concursados, reserva de vagas, material didático oportuno e tudo mais que possa fazer sua vida escolar adulta “menos difícil” ou, em outras palavras, possível. Por acreditar que ele e todas as pessoas com deficiência merecem igualdade de acesso, condições e oportunidades escolares, eu hoje estou aqui.

A única forma de mudar a sociedade é através da educação.

2 ASPECTOS INICIAIS

A educação profissional e tecnológica tem ocupado um lugar importante na agenda educacional brasileira. O conjunto de ações promovidas pelo governo federal, através do Ministério da Educação, nos últimos 20 anos, ou seja, desde o início da ação TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - busca corresponder à existência de uma considerável demanda social por Educação Profissional e Tecnológica - EPT no país.

Por outro lado, a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul possui 161 escolas com cursos técnicos, sendo cinco delas puramente dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica. São 354 cursos autorizados, distribuídos em 110 municípios, em 30 coordenadorias, segundo dados da SEDUC.

Em função desse cenário, a população, com foco especial aos jovens, passou a considerar a EPT uma possibilidade de caminho para a transição do sistema educacional ao mundo do trabalho.

Não por acaso, frente à realidade internacional, o Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional. Enquanto nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8% (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p.7).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo realizado em 2010) verificou-se que, dos 190.755.799 milhões de brasileiros, 45.606.048 milhões apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, na região sul, são 6.159.670 brasileiros com algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Neste sentido, Sasaki (1998) defende uma estimativa de que 10% da população possua algum tipo de deficiência.

De acordo com o resumo técnico do Senso Escolar de 2021 (INEP, 2021), o número de matriculados na educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, comparando com 2017, houve um aumento de 26,7. A maior concentração de matrículas está no ensino fundamental,

que concentra 68,7% do total. Em comparação entre 2017 e 2021, no ensino médio houve um crescimento de 84,5% no número de matriculados. O documento explicita ainda que:

o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021 (INEP, 2021, p.37).

Apesar do avanço da educação profissional no Brasil e do enorme número de brasileiros que declaram algum tipo de deficiência, no Censo Escolar do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2019 (Brasil, 2020), foram encontradas apenas 2.109 matrículas de estudantes da educação especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados da rede estadual do RS não são conhecidos, visto que não são possíveis de busca nem na Plataforma Nilo Peçanha, tampouco no senso do INEP. A informação sobre estudantes com deficiência matriculados é oferecida pelo sistema informatizado, da Secretaria de Educação do Estado, dentro da área de cada escola.

A educação é importante instrumento fortalecedor de orientações e condutas mais igualitárias, democráticas e justas; em função disso, os resultados de ações tomadas a fim de operacionalizar políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência acabam por servir como porta voz dos desafios e fragilidades sociais que vêm acompanhando essas iniciativas ao longo de décadas (GOMES; GONZALEZ REY, 2008). Possivelmente, as carências e dificuldades para o acesso de pessoas com deficiência no ambiente escolar sejam as mesmas que vêm tornando esse processo moroso na sociedade em geral.

Segundo Nascimento, Florindo e Silva (2013), a educação e o trabalho são constituintes da formação de todos os sujeitos, tenham eles deficiência ou não. Contudo, o autor acredita que, na sociedade contemporânea em que vivemos, tanto a educação como o trabalho vêm ocorrendo baseados em modelos focados, em sua maior parte, na adaptação e acomodação, não o sendo em um processo de reflexão crítica que promova mudança social no sentido da busca pela emancipação das pessoas, com ou sem deficiência.

Nos últimos anos, um expressivo número de pesquisas vem abordando a questão dos estudantes com deficiência no ensino superior (CASTRO; ALMEIDA, 2014; MACIEL; ANACHE, 2017; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011;); porém, ainda se estuda pouco sobre como tornar o ingresso igualitário, a permanência possível e, assim, realizar o

acesso, na educação profissional e tecnológica, mais especificadamente nos cursos técnicos (BREITENBACH, 2012).

Da mesma forma, quando se trata do público-alvo dos estudos, uma grande quantidade de trabalhos propõe a educação de pessoas com deficiência partindo das necessidades, formação ou competências do professor (LIMA; BARROS, 2017; RODRIGUES, 2018; SILVA, 2017; RODRIGUES; PASSERINO, 2018) e pouco se observa ainda o olhar do estudante.

Partindo dessas constatações, este trabalho justifica-se não pelo volume de estudos sobre pessoas com deficiência na EPT, mas, principalmente, por direcionar seu foco para o olhar, a percepção e a subjetividade dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, com deficiência.

Um grande movimento social levanta o slogan “Nada sobre nós, sem nós” e é justamente, neste sentido, que este projeto de pesquisa busca ouvir a voz dos estudantes com deficiência, sujeitos que são objeto do estudo, tendo em conta que o foco está na realidade vivida por esses indivíduos. Em função dessas pessoas, políticas públicas vêm sendo estabelecidas ao longo da história e medidas de acessibilidade são adotadas, assim sendo, não faz sentido estudar sua realidade sem ouvir as suas percepções sobre os fatos.

Em relação a essa temática, Tom Shakespeare, ativista de direitos das pessoas com deficiência, em sua palestra realizada na *University of Western Sydney*, Austrália, durante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, em fevereiro de 2001, declarou:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (SHAKESPEARE, 2001 *apud* SASSAKI, 2007, p.20).

Ao tratar de percepção, é adotado o conceito proposto por Gomes (1998) para tal termo, quando afirma que “percepção é o objeto da consciência e o ato da experiência. Expressão é a contextualização da percepção” (p. 24). Com isso, o autor entende que a experiência de vivenciar é fundamental para que ocorra o fenômeno de abordagem comunicacional da consciência.

Esta pesquisa evidencia, em seu contexto, o acesso de estudantes com deficiência a EPT. Neste sentido, faz-se necessária a observância da compreensão não só da definição de acesso, como de algumas outras questões conceituais muito presentes ao longo desta escrita,

tais como: educação especial e inclusiva, tendo em conta que são conceitos que, muitas vezes, confundem-se no imaginário da sociedade.

O acesso é compreendido, a partir do proposto por Manzini (2008), numa perspectiva ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso, por meio de um processo que considere as condições dos candidatos com deficiência, mas também a permanência desse estudante na instituição, em condições adequadas. Assim sendo, acesso trata de *mudança* e está diretamente relacionado à existência de condições legais e direitos igualitários.

Como educação especial, é tomado o conceito proposto por Tillman e Almeida (apud Carvalho, 2005), que definiram a educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como sendo uma modalidade de ensino não substitutiva, mas somatória ao ensino comum, que possui, como objetivo, fortalecer a autonomia do estudante em todos os espaços pelos quais transita e não apenas na escola.

A educação inclusiva é tida conceitualmente como aquela capaz de valorizar as potencialidades do indivíduo com o objetivo de somar ao seu desenvolvimento e, dessa forma, “é um movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado”, como proposta por Nascimento et al. (2013, p. 4). Os autores entenderam que a escola não deve somente propor técnicas e métodos diferenciados em turmas regulares, mas, muito além disso, deve ser um centro de apoio permanente.

Assim, apesar da, muitas vezes, confusa diferença conceitual que se estabelece entre educação inclusiva e educação especial, neste caso, temos claro que a educação especial deve atender as necessidades não só de estudantes com deficiência, como de todos aqueles que puderem beneficiar-se dela, como é o caso dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Da mesma forma, temos que a inclusão escolar não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal ao público-alvo da educação especial. Sobre a educação inclusiva: “Compreendemos que a educação inclusiva pressupõe promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas” (BREITENBACH, HONNEF; COSTAS, 2016, p.373).

Desse modo, tendo esses conceitos claros, é importante afirmar que este trabalho versa sobre o acesso, especificadamente, de sujeitos com deficiência, apesar de reconhecer-se que este é apenas um dos grupos que podem e devem ser atendidos em termos de políticas públicas de inclusão, educação inclusiva, inclusão escolar e educação especial.

Quando especificamos “perspectiva de fronteira” estamos afirmando, com isso, que o lócus de pesquisa deste trabalho apresenta questões bastante particulares, por estar em uma

região que faz fronteira com o Uruguai, nos municípios de Quaraí e Santana do Livramento, e com a Argentina, nos municípios de Uruguaiana e São Borja.

Tal localização geográfica impõe características peculiares à região, como a fluência entre idiomas (português e espanhol), a livre circulação dos nomeados cidadãos fronteiriços entre os países, que, inclusive, muitas vezes fazem os chamados acordos de fronteira, objetivando atender as demandas de ambas as populações, principalmente, nas áreas de saúde e educação, como é o caso dos cursos técnicos binacionais, criados e mantidos dentro dessa perspectiva e que, devidamente descritos no item locus de pesquisa, fazem parte deste trabalho.

Os objetivos específicos do trabalho em questão corroboram a consonância da proposta de estudo com a linha de pesquisa escolhida - Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica - do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, principalmente, no que tange ao seu objetivo específico último, que refere a gestão e a avaliação das políticas, dos programas e dos projetos relativos à Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, os objetivos específicos do trabalho em questão tratam de analisar informações quantitativas relativas a acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul; verificar os meios de ingresso para estudantes com deficiência em espaços de educação técnica de municípios da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul; investigar as condições de acessibilidade das escolas técnicas e institutos federais para as demandas dos sujeitos com deficiência.

Quanto ao referencial teórico deste estudo, constituiu-se uma revisão bibliográfica integrativa, usando como base as etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Deste modo, após ser identificado o problema de de pesquisa, realizou-se a busca de marcadores relacionados a temática na literatura. Sobre os critérios de inclusão dos estudos, considerou-se: trabalhos em português, disponibilizados em sua totalidade. Não houveram critérios para exclusão no que diz respeito a data de publicação, tipo de recurso ou revisão realizada por pares, pois o intuito da busca é realizar um resgate histórico sobre questões relacionadas ao processo investigado.

A categorização dos estudos resultou em história da EPT e trajetória da inclusão escolar no país. A etapa seguinte consistiu na interpretação dos achados e, por fim, a construção da síntese do conhecimento.

Quanto à fundamentação metodológica, os objetivos desta pesquisa tratam de um estudo exploratório descritivo sobre a realidade do acesso de estudantes com deficiência, na EPT, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. No que diz respeito a sua natureza, pode ser classificada como básica, a abordagem utilizada é quanti-qualitativa e, em relação aos objetivos, é considerada descritiva exploratória.

Os procedimentos envolvem investigação focada em duas das categorias que compõem os cursos técnicos: a gestão das instituições e os estudantes com deficiência, a primeira categoria através de questionário do *Google Forms* e a segunda por meio de entrevista semiestruturada remota pelo *Google Meet*. A análise qualitativa das entrevistas é realizada seguindo os três passos do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O levantamento dos dados obtidos através do questionário misto respondido pelos gestores é realizado de forma quantitativa.

O presente estudo é resultado do projeto Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica – interlocuções possíveis, do GEPEEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual.

2.1 PROBLEMA

Como se dá o acesso de estudantes com deficiências em cursos técnicos públicos nas diferentes áreas da EPT, presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem, como objetivo geral, analisar o acesso de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade nos cursos técnicos da rede pública, presentes na fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

2.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Analisar informações quantitativas relativas a acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul.
- 2) Verificar os meios de ingresso para estudantes com deficiências em espaços de educação técnica de municípios da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul.
- 3) Investigar as condições de acessibilidade das escolas técnicas e institutos federais para as demandas dos sujeitos com deficiência.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realização de uma revisão de literatura exigiu a construção de uma síntese a partir de ampla compreensão sobre o conhecimento em questão. Assim sendo, constituiu-se como a primeira etapa no trajeto de construção do conhecimento científico, tendo em conta que, com base nesse processo, aconteceu o reconhecimento de oportunidades ou lacunas que podem dar origem a novas pesquisas sobre um determinado tema (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O referencial teórico que compôs este trabalho foi produzido enquanto revisão bibliográfica integrativa, que é considerada uma metodologia científica que resume o passado produzido em termos de literatura sobre um determinado objeto de estudo. Segundo argumentam Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.760), “a revisão integrativa da literatura consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisa, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos”.

Apesar de mais utilizada em produções científicas do campo da saúde, principalmente, na enfermagem, a revisão bibliográfica integrativa também é representada em vários estudos do campo da educação, como, por exemplo, nas investigações realizadas por Silva e Carvalho (2017), Cabral (2016); Silva e Banzon (2014); Oliveira et al. (2016); Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013).

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), o termo “integrativa” procede da possibilidade de integração de conceitos, ideias e opiniões que derivem das pesquisas utilizadas no método. Dessa forma, a revisão integrativa constitui-se como um tipo de abordagem que possibilita a inclusão de estudos desenvolvidos com base em metodologias diversas.

Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008), apesar de ainda pouco utilizada no Brasil, a revisão integrativa é o método mais amplo, dentre os métodos de revisão. Em conformidade com os autores, esse método é vantajoso por possibilitar uma compreensão mais robusta sobre o tema de interesse ao permitir a inclusão simultânea de vários tipos de estudos, bem como a combinação de dados de literatura empírica e teórica.

Neste trabalho, a revisão integrativa foi utilizada como método através das seis etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) para a realização de revisões bibliográficas integrativas. Assim, o estabelecimento do problema de pesquisa, que é entendido como a primeira fase do desenvolvimento da revisão, consistiu em como ocorre o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos de diferentes áreas EPT, presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul?

A segunda etapa do processo consistiu na busca de marcadores relacionados ao tema na literatura. Foram utilizadas, como bases de dados: *Scientific Eletronic Library On-Line* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES/MEC através da Comunidade Acadêmica Federada - CAFE, Manancial Repositório UFSM, Portal do INEP, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. As combinações de descritores utilizadas na busca foram Educação Profissional e Tecnológica *and* deficiência e Educação Profissional e Tecnológica *and* inclusão escolar.

Os critérios de inclusão utilizados para seleção de literatura foram estudos em português, disponibilizados na íntegra. Não houve exclusão por tipo de recurso ou revisão por pares. A data de publicação da bibliografia também não foi considerada fator de exclusão, em função das categorias eleitas incluírem tanto a história da EPT, como da inclusão escolar no Brasil, o que não justificaria excluir material que relate os fatos históricos enquanto ocorreram.

A categorização dos estudos resultou em histórico, aspectos políticos e atuais da EPT no Brasil, inclusão escolar e sua trajetória na EPT.

Posteriormente, foi realizada a avaliação da literatura definida para revisão. A etapa seguinte consistiu na interpretação dos achados e, por fim, a construção da síntese do conhecimento que é dividida em função das categorias de análise elencadas, conforme segue.

3.1 HISTÓRICO, ASPECTOS POLÍTICOS E ATUAIS DA EPT NO BRASIL

O termo ensino profissional, segundo Nascimento (2007), surgiu de uma conjuntura que considerou duas ideias diversas de ensino: uma concernente à educação sistemática e formal, que antecedeu os colégios e universidades atuais; e outra buscando dar conta de um tipo de ensino não sistemático e progressivo, destinado ao estudo de ofícios, através de mestres práticos, da qual descende o que, hoje, é denominado ensino profissional. Esse segundo modelo, ao longo do tempo, passou a incluir também o ensino industrial, destinado ao aprendizado das técnicas e tecnologias necessárias à expansão industrial. Esses dois

modelos perduraram ao longo da história, de forma complementar, oponente ou, por vezes, concorrente na trajetória das instituições de ensino profissional e tecnológico no país.

A educação profissional teve origem, no Brasil, no ensino de ofícios a indígenas, porém, de forma documental, temos um início em 1809, quando Dom João VI criou o Colégio das Fábricas - como o Ministério da Educação data de 1930, naquela época, era responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a implantação e desenvolvimento da educação profissional, que tinha, como objetivo, preparar mão de obra para as fábricas (ESCOTT; MORAES, 2012).

Mais de cem anos depois, em 1909, o governo de Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizizes Artífices, nas capitais, com o objetivo de ensinar trabalhos simples e artesanais, como sapateiro e alfaiate a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social (CARVALHO, 2017); o que muito se assemelhou à proposta do recente PRONATEC.

Os Liceus de Artes e Ofícios, criados em 1858, apresentaram uma ideia um pouco diferente e bem mais ampla sobre o ensino técnico profissional no Brasil, buscando uma formação além do assistencial e básico (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015).

Na década de 1930, com o fim do ciclo do café e a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, houve o início da industrialização brasileira e, com isso, tomou corpo a necessidade de formação de recursos humanos para atender o crescimento fabril; ocorrendo, então, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o aumento no número de escolas industriais. Esse contexto, de certa forma, alterou a visão tida até então sobre esse tipo de educação, a partir disso, surgiu, mais tarde, o Sistema S (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016)

Em 1942, Vargas criou o termo “menor aprendiz” (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015), que deu origem a projetos de lei que foram sofrendo modificações ao longo de diferentes governos, mas se mantiveram até hoje, com o objetivo de “estimular” (na verdade, não estimulando, mas obrigando) empresas de todos os setores a manterem jovens participantes do programa em seus quadros.

Na década de 1950, o objetivo da educação profissional e tecnológica, durante o governo Kubitschek, manteve-se utilitarista e totalmente submissa aos interesses do capital. Talvez esse viés só tenha começado a mudar quando a informatização consumiu muitos dos postos de trabalho mais simples dentro das fábricas e, com isso, começou a exigir que os trabalhadores oriundos da EPT não só executassem funções como fossem capazes de resolver problemas (RAMOS, 2014).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, no governo João Goulart, que, pela primeira vez, reconheceu a integração e a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (ESCOOT; MORAES, 2012).

Com o golpe militar de 1964, a educação profissionalizante deixou de ser uma opção e passou a ser obrigatória; tal modelo não obteve êxito, caindo por terra pouco mais de uma década após sua implantação. Segundo Cunha (2014, p. 933): “da política educacional da ditadura aqui focalizada, nada restou, a não ser os estragos causados pelos anos de descaminho num nível de ensino que ainda não encontrou sua identidade no edifício educacional do país”.

A expressão Educação Profissional constou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 39, que foi completamente reformado pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que incluiu a denominação Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Assim sendo, a expressão tem origem na denominada educação profissional, que foi utilizada durante muito tempo para definir, de forma genérica, cursos técnicos e outros cursos preparatórios para o trabalho, como exposto:

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p1).

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, são oferecidos nos sistemas público e privado, além de instituições deliberadamente voltadas para essa proposta educacional, que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Sistema S e (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

Em termos políticos, nos últimos anos, de forma resumida, houve o governo Fernando Henrique Cardoso, que separou novamente o ensino médio do técnico, fortalecendo o conceito que colocou em polos opostos a educação profissional e a propedêutica, com o decreto nº 2.208, de 1997, que funcionou como forte fator de retrocesso a conquistas obtidas pela EPT (VIEIRA, DE SOUZA JÚNIOR, 2016), por estabelecer o fim dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio e, assim, propor “...organização própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, art. 5º).

A eliminação do ensino integrado na Educação Profissional e Tecnológica persistiu por apenas sete anos, visto que, após movimento crítico tanto de profissionais da educação como de pensadores, o Decreto nº2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, que retomou as três possibilidades de organização curricular: integrada, concomitante e sequencial (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Na sequência, o primeiro governo Lula buscou novamente a articulação entre ensino médio, técnico e EJA. Neste aspecto, “em 2005, [...], foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 unidades de ensino” (VIEIRA, DE SOUZA JÚNIOR, 2016, p.159).

O período de governo Dilma Rousseff, no que tange à Educação Profissional e Tecnológica, teve, como principal marco, a criação do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, cujos objetivos em seu parágrafo único no Artigo 1º diz:

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2012, p.1).

Segundo Saviani (2018 *in* Ferreira et al. 2020), o PRONATEC pode ser considerado uma iniciativa bastante relevante para o incremento da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, apesar de ter apresentado, pelo menos, duas limitações consideráveis, que são a crença errônea de que existe carência de profissionais de nível médio e o incentivo à iniciativa privada, que se deu através da realocação de recursos públicos para o aumento de vagas ofertadas em instituições privadas, inclusive, em vários casos, com fins lucrativos.

No mesmo período, mereceu destaque a ampliação da Rede - Tec Brasil, por meio do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), com o objetivo de incrementar a oferta de cursos técnicos subsequentes à distância, pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituições estaduais.

Em linhas gerais, desde o Decreto nº 5.154, de 2004, o Brasil conta com três modalidades de educação profissional, que “será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, p.1).

De acordo com Dallabona e Fariniuk (2016), a proposta atual para os cursos técnicos permitiu diversos arranjos, sendo um deles o do modelo integrado, que uniu o ensino médio com o profissional; outro é o modelo de cursos subsequentes, que conferiu formação profissional a quem já concluiu o ensino médio e, embora classificados como parte do ensino médio, situam-se entre o médio e o superior; bem como o modelo concomitante, que inclui ensino profissional e médio em cursos distintos, porém simultâneos.

No que tange à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi observada, nas últimas décadas, grande expansão, que se iniciou em 2007, com o Decreto nº 6.095, que teve, como objetivo, estabelecer diretrizes para a integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. Assim, em 2008, foram legalmente instituídos os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) e, com isso, além da criação de novas unidades, outras instituições de ensino foram também transformadas em Institutos Federais (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

No mesmo documento, os IFETs foram caracterizados como instituições de educação profissional, superior, básica, *multicampi* e pluricurriculares, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tendo, como base, a integração de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (TURMENA, 2017).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente, é formada pelos Institutos Federais - IF, Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais - ET UF, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e o Colégio Pedro II, incluindo as instituições que ofertam cursos

técnicos profissionalizantes e cursos de graduação de tecnologia, que possuem atuação no nível médio e no nível superior de formação (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

Segundo Turmena (2017), havia um total de 38 IFETs implantados em 2008, porém, após as três fases da expansão, que ocorreram entre os anos de 2011 e 2014, o número de *campi* aumentou significativamente, passando para um total de 580, entre estes, 74 *campi* avançados. Com isso, ficou claro o esforço do governo federal em aumentar a oferta de matrículas e interiorizar a educação pública federal, com a implantação de IFs e ampliação de *campus* em estados até então não contemplados por políticas públicas em Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente, há o Plano Anual de Educação para o período 2014 – 2024, que traz 20 metas e 254 estratégias; dessas 20 metas, duas são relacionadas a EPT (BRASIL, 2014, p.1): a meta 10 tratou da oferta de educação profissional para jovens e adultos, propondo, como desafio para o período, “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional”; e a meta 11, que descreveu o “compromisso de triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% da expansão no segmento público” (AFONSO; GONZALEZ, 2015, p.71-72).

Como foi possível observar, inúmeros decretos e outras legislações, ao longo das últimas décadas, trataram de normatizar a educação profissional e tecnológica no Brasil; porém, dois séculos depois da criação formal da EPT no país, ainda estamos muito distante da aplicação do conceito de politecnia na formação em Educação Profissional e Tecnológica.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR E SUA TRAJETÓRIA NA EPT

Apesar de, como expresso anteriormente, termos claro que a inclusão escolar deve apresentar um olhar a diversos grupos, como é o caso dos nômades, ciganos, quilombolas, indígenas, população do campo e outros, este trabalho trata da inclusão escolar de pessoas com deficiência, por meio de seu acesso a EPT. Assim sendo, aqui não serão tratadas questões e políticas públicas direcionadas a outros grupos.

O termo inclusão, de forma genérica, está diretamente vinculado a uma trajetória de conquistas dos movimentos que lutam pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência; visto que ser respeitado por uma cultura social ainda tão preenchida por discriminação e preconceito exige muita determinação e preparo, justamente por isso é tão

importante e necessária a criação e, principalmente, aplicação de políticas públicas educacionais verdadeiramente inclusivas (NASCIMENTO et al., 2011).

A inclusão escolar no Brasil, segundo Miranda (2008), possui alguns marcos fundamentais para sua história. Conforme o autor, esses marcos iniciam-se com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, o que aconteceu em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que se deu em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992). Nos anos 2000, os dois fizeram parte da Ação TEC NEP, que será tratada ao longo do texto.

A criação desses dois Institutos significou uma importante conquista para o atendimento dos indivíduos com deficiência, abrindo caminho para a conscientização e outras discussões sobre a sua educação. Porém, é importante mencionar que se constituíram em uma medida isolada e precária em um país do tamanho do Brasil, inclusive, pelo silêncio que se pôs sobre a “deficiência mental” (MIRANDA, 2008).

Com o movimento da Escola-Nova, surgiu uma corrente da Pedagogia que defendeu a importância de a escola proporcionar as mesmas oportunidades educacionais a todos. Os principais representantes no Brasil foram Decroly e Montessori, que já haviam realizado um importante trabalho educacional com crianças à época definidas como “deficientes mentais”. As concepções desse novo modelo defenderam que a escola deveria proporcionar a seus estudantes contato com a vida que os rodeava, para que pudessem vivenciá-la, de acordo com suas possibilidades e aptidões (JANNUZZI, 1992).

Maria Montessori foi a primeira mulher a graduar-se em Medicina na Itália, especializou-se na formação de professores para a educação de crianças consideradas atípicas, defendendo que o atendimento pedagógico era mais importante do que o clínico, sendo que, nestes casos, ia contra todas as ideias higienistas praticadas até então. Seguindo os preceitos da Escola-Nova, no método Montessoriano, o professor deveria trabalhar com cada criança em particular, observando, ouvindo e ajudando apenas quando necessário. A criança só deveria ser comparada com ela mesma em seu processo de evolução, nunca com outras crianças ou manuais (COSTA, 2001).

Em função da influência do movimento da Escola-Nova, foram trazidos ao Brasil diversos psicólogos-professores da Europa, com o objetivo de oferecer cursos a educadores brasileiros, o que acabou por, de certa forma, influenciar o rumo que a educação especial vinha tomando no país (MIRANDA, 2008).

O movimento dos educadores católicos opôs-se de modo categórico às ideias da Escola-Nova. Nesse confronto de propostas, Helena Antipoff, que foi convidada a vir ao Brasil, em 1927, para assessorar na implantação da Reforma Francisco Campos, acabou por fortalecer o grupo dos renovadores. Sua atuação no ensino mineiro, buscando sistematizar a aplicação dos princípios escolanovistas, aumentou grandemente a visibilidade dos “excepcionais”. Com isso, tornou-se pauta a constituição de uma educação especializada, para proporcionar que aqueles “abaixo da média” pudessem alcançar os resultados daqueles ditos “normais”, sendo que, na época, esperava-se, com isso, evitar desajustamentos piores dessa parcela da população, na vida adulta, e que pudessem vir a comprometer o futuro do país (RAFANTE; LOPES, 2014).

Ainda segundo Rafante e Lopes (2014), o trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais, logo de sua chegada, consistia em aplicar testes nos estudantes da rede escolar, de forma sistemática e em larga escala, com o objetivo de homogeneizar as classes, a ideia proposta pela psicóloga era a de que o que promovia o avanço das crianças, nesse método, não era a homogeneização das turmas, mas o trabalho personalizado que era possível prestar a cada turma, focando em suas potencialidades. A avaliação considerava desde diferenças psicológicas e biológicas da criança, seus interesses, personalidade e aptidões, até seus conhecimentos prévios e faculdades intelectuais. Conforme Borges e Barbosa (2019, p. 165), “é importante afirmar a centralidade do nome de Antipoff como personagem fundamental na história da educação especial no Brasil”.

A visão menos romântica, proposta por Jannuzzi (1992), aponta que, naquela época, a defesa da educação das pessoas com deficiência proporcionava economia aos cofres do governo, já que eles deixavam de ser mantidos em asilos ou manicômios. Nesse ponto, cabe ressaltar as ideias de Plácido e Jeronymo (2020), quando esclareceram que o sujeito pode estar inserido no contexto escolar, sem necessariamente estar usufruindo do que este deveria propiciar, ou seja, excluído do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, segundo Miranda (2008), se, por um lado, a Escola-Nova defendeu a diminuição das desigualdades sociais, por outro, ao enfatizar o estudo de diferenças individuais e adaptar técnicas de diagnóstico, acabou por apontar os estudantes que não conseguiam atender as exigências escolares, que, por isso, precisavam de atendimento especializado e acabaram por ser segregados em classes especiais.

Borges e Barbosa (2019), por outro lado, afirmam que o trabalho de avaliação e posterior agrupamento realizado pelo poder público, após a chegada de Helena Antipoff ao

país, foi o que acabou por demonstrar a necessidade de criação de instituições que atendessem de forma digna, escolar e social, crianças consideradas “anormais”. Nesse contexto, foram inauguradas diversas iniciativas sob a tutela de Helena Antipoff, como o Consultório Médico Pedagógico e a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro; porém a iniciativa com maior repercussão foi o Instituto Pestalozzi, uma escola especial que funcionou como internato e constitui um importante exemplo da relação entre poder público e iniciativa privada.

Ainda segundo Borges e Barbosa (2019), no período, as crianças com deficiência intelectual, física e sensorial, as moradores de rua, ou que apresentavam problemas comportamentais e até mesmo as órfãs, eram “anormais” por viverem em abrigos. Com esse cenário vasto e de diferentes necessidades, foram criadas entidades diversas, visando atender tanto as demandas psicológicas, sociais e educacionais, como também as médicas.

No mesmo período, foi lançada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", e, desde 1948, serve como base, em termos de compromisso moral e público, para todos os documentos públicos que versam sobre direitos das pessoas com deficiência (ONU, 1948, p.04).

De acordo com Miranda (2008), naquele período histórico, houve um significativo aumento de instituições privadas, de caráter filantrópico, que não possuíam fins lucrativos, o que acabou por isentar os governos municipais, estaduais e federal de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Em nível federal, no período, foram organizadas Campanhas subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura, tendo, como objetivo, promover, em todo país, treinamento, assistência educacional e reabilitação aos sujeitos com deficiência. Como exemplo desse movimento, temos: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - Cesb, em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais - CNERDV, em 1958; e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - Cademe, em 1960 (LIMA; BARROS, 2017).

Indo no caminho inverso às discussões sobre integração que ocorriam no resto do mundo, entre os anos de 1960 e 1969, o Brasil quadruplicou o número de estabelecimentos de ensino especial para deficientes, chegando a 800 (JANNUZZI, 1992).

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tratou da educação especial apenas em seu artigo 9º, que refere que os

estudantes que apresentavam deficiências físicas ou mentais e encontravam-se em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, assim como os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1973, aconteceu a criação do CENESPE - Centro Nacional de Educação Especial e, dentro de todo um movimento que vinha ocorrendo, um discurso de “educação inclusiva” tomou relevância no país, fazendo com que profissionais que atuavam na Educação Especial passassem, progressivamente, a adotar o termo “inclusão” no lugar de “integração” (KASSAR, 2011).

Quando a ONU, pela resolução 31/123, proclamou 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, o mundo todo começou a ter acesso a informações sobre o número estimado de pessoas com deficiência, que girava ao redor de 500 milhões no planeta, que, à época, possuía uma população de cinco bilhões de habitantes. Essa divulgação foi realizada principalmente pela Carta para a Década de 80, aprovada no Congresso Mundial da *Rehabilitation International* realizado em Winnipeg, Canadá, em 1980. No período, de forma isolada, algumas cidades brasileiras, como Bauru e Santo André, realizaram pesquisas, no modelo de porta em porta, para descobrir quantas pessoas tinham e qual tipo de deficiência. No geral, os resultados estatísticos ficaram ao redor dos 10%, confirmando a estimativa mundialmente aceita (SASSAKI, 1998).

A partir da Constituição de 1988, que, em seu artigo nº 208, garantiu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, alguns outros importantes documentos começaram a surgir, assinalando o comprometimento do poder público com a inclusão escolar (BRASIL, 1988).

Em 1989, a Lei nº 7.853, conhecida como Lei da Integração, assegurou, em seu artigo primeiro que, “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei” (BRASIL, 1989, p.1). No artigo segundo, “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, 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, 1989, p.1). Inclusive, para a EPT “[...] a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria” (GONÇALVES, 2017).

Em dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em que a educação especial e a Educação Profissional e Tecnológica são caracterizadas como modalidades de ensino nos sistemas educacionais no Brasil (TILLMANN; ALMEIDA, 2020).

No cenário global, representando marcos temporais para a instituição de um novo modelo de discurso que passou a acompanhar práticas educacionais também no Brasil, as Declarações de Jotmien e de Salamanca carregaram consigo novas proposituras para a educação com base na igualdade de oportunidades e direitos. Esses documentos representaram um compromisso dos Estados signatários em relação à intervenção em áreas da educação ainda não atendidas ou priorizadas (MACHADO, 2012).

A Declaração Mundial de Jomtien, resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), afirmou ser consenso entre os países signatários a necessidade e a importância de concentrar esforços na busca para atender as necessidades educacionais de inúmeras pessoas, pertencentes a grupos historicamente excluídos que, “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 4). Assim sendo, ficou claro que é “[...] preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino” (UNESCO, 1990, p. 4).

Outro importante momento ocorreu com a Declaração de Salamanca, que foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conforme tradução de 1994 (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016), e é entendida como um marco mundial importante na difusão da filosofia da educação inclusiva, por resgatar os princípios da democracia e afirmar as escolas regulares com orientação inclusiva como os meios mais eficazes para o combate a práticas discriminatórias (DO NASCIMENTO, 2011).

Segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016), a Declaração influenciou a elaboração da PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. As autoras salientam ainda a confusão conceitual causada pelas diferenças entre a primeira tradução do documento, em 1994, e a segunda, disponível hoje no site do Ministério da Educação; sem deixar de lembrar que a educação inclusiva proposta, em sua primeira tradução, principalmente, engloba não só garantia de acesso, como permanência e ainda qualidade de ensino para sujeitos que, ao longo da história, não aprenderam na escola ou ainda ficaram fora dela.

Importante mencionar que a Declaração de Salamanca esclareceu, de maneira formal, em 1994, questões ainda discutidas na atualidade, como o fato de: “[...] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4).

No país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, explicava que a educação especial deveria perpassar todos os níveis, modalidades ou etapas, proporcionando o atendimento educacional especializado de forma a oferecer serviços e recursos e realizar orientações quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em turmas regulares (BRASIL, 2008a).

No mesmo ano, a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não mencionou, em todo seu *caput*, conteúdo relacionado à inclusão escolar, nem sequer citou pessoas com deficiência (TILLMANN; ALMEIDA, 2020), apesar de todo movimento que ocorreu nos anos anteriores neste sentido. Essa situação claramente aponta para a forma pontual e descontinuada como o movimento estabeleceu-se no país.

Em 25 de agosto de 2009, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo Do Nascimento (2011), a partir do referido ato, todas as expressões, termos, encaminhamentos e até orientações, que foram preconizados na Convenção, passaram a ser reconhecidos como texto constitucional no país. Com isso, por exemplo, ocorreu a substituição da expressão “Pessoa Portadora de Deficiência” por “Pessoa com Deficiência”.

Em 6 de julho de 2015, foi promulgada a lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que objetiva promover e assegurar o exercício das liberdades e dos direitos fundamentais desses sujeitos, em igualdade de condições com a população que não possui deficiência (BRASIL, 2015).

Por fim, e mais recentemente, em 2020, surgiu a nova Política de Educação Especial denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), instituída pelo Decreto nº 10.502, que, em síntese, objetivou oferecer uma perspectiva equitativa ao longo da vida. No entanto, como mudança central, o referido decreto assegurou às famílias e ao público da educação especial a opção de escolher em que modelo de instituição de ensino o estudante estudará, dessa forma,

a nova política admite ser viável optar por escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos.

O Decreto que instituiu tal política foi suspenso no mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal, porque, diferentemente das leis, os decretos não podem, legalmente, modificar ou extinguir obrigações ou direitos. Assim sendo, o instrumento jurídico em questão foi considerado inconstitucional, pois viria a infringir leis já vigentes como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009, e a própria Constituição (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

De Lima (2020) assinala que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, se aprovada, poderia ocasionar significativos danos à inclusão escolar, considerando a possibilidade aberta para a adoção de novos espaços, como é o caso das organizações não governamentais (ONGs) e, principalmente, o retorno das Escolas Especiais como opção para atender a educação do público-alvo da Educação Especial, proposta pela iniciativa.

Considerando toda bagagem legal produzida no país, mencionada de forma breve neste texto, parece importante considerar as ideias de Gomes e De Souza (2009, p.1) quando apontam “o distanciamento existente entre a legalidade e objetividade das políticas educacionais inclusivas e a realidade vivida nas ações educacionais reais que a escola desenvolve”.

Em termos de Educação Profissional no Brasil, o primeiro relato documental data de 1809 (SCOTT; MORAES, 2012); porém, a primeira iniciativa de inclusão pensada exclusivamente para essa modalidade de ensino ocorreu, de forma concreta e legal, exatos 191 anos depois, quando, no ano de 2000, aconteceu o lançamento do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.

Mais de 100 anos de lapso temporal entre o surgimento da Educação Profissional e a primeira política pública brasileira de inclusão para essa modalidade podem ser explicados pelas ponderações de Sena e Santos (2020) quando indicam que historicamente foi negado à pessoa com deficiência o direito de participar do mundo do trabalho, visto que, como não se acreditava no potencial dessas pessoas, o seu trabalho poderia ser considerado uma forma de abuso ou escravidão. Sobre o tema, Gonçalves e Maraschin (2020, p. 17) declaram, o Programa TEC NEP, foi organizado para suprir a demanda social de inclusão de sujeitos deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento, historicamente excluídos na modalidade de ensino voltada para o mundo do trabalho.

O movimento de organização dos institutos federais, que culminou na criação do Programa TEC NEP, teve início no ano de 2000, objetivando incluir e atender estudantes com deficiência nas escolas técnicas federais. Esse programa partiu do Ministério da Educação (MEC). Esse programa foi pioneiro e é reconhecido como marco no que diz respeito à inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (NASCIMENTO, 2013).

Em consonância com Nascimento e Faria (2013), houve três momentos importantes dentro do processo de implantação do Programa TEC NEP, sendo que o primeiro situa-se entre 2000 e 2003, com a fase de mobilização e sensibilização da rede federal de educação profissional; o segundo está entre 2003 e 2006, com a consolidação dos Grupos Gestores, dos NAPNEs – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP; e o momento três, entre 2007 e 2009, achou-se voltado para a formação de recursos humanos e o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. O programa contou com uma gestão descentralizada: havia um gestor central, cinco gestores regionais e gestores estaduais.

O momento quatro, que consistiria na instrumentalização dos NAPNE para um melhor apoio, não chegou a ocorrer em função da extinção da Coordenações de Ações Inclusivas, fato que se deu no ano de 2011. Segundo Gonçalves (2017, p.96), durante os três momentos efetivados, a Ação TEC NEP foi organizada sobre três objetivos: “a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Profissional, a permanência desses estudantes nas vagas acessadas e a conclusão do curso acessado”.

Em 2010, o Programa foi reformulado passando a ser conhecido como Ação TEC NEP. Entretanto, manteve o trabalho dos Núcleos, enquanto serviços de referência responsáveis por ações internas nas instituições direcionadas a assegurar a acessibilidade, comunicação assistiva e outras demandas diversas de estudantes com deficiência, além do desenvolvimento de uma consciência coletiva de eliminação de barreiras e respeito à diversidade, com o objetivo de que esses estudantes não apenas tivessem seu acesso e ingresso à escolarização profissional e tecnológica assegurados, como obtivessem sucesso em sua formação profissional (BRASIL, 2000).

Segundo Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), o NAPNE, atualmente, é o responsável pela promoção de ações para o apoio dos estudantes com necessidades específicas, na maioria dos IFs. Conforme os autores, não há consenso entre o público-alvo dos NAPNE, visto que ao mesmo tempo que alguns se restringem ao público definido pelo Decreto nº7.611/2011, outros atendem um público mais amplo.

Ainda, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, o qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, discorre em seu parágrafo único do artigo 3º, que "Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva" (p. 1). De acordo com as autoras citadas anteriormente, entende-se que correlacionando ao "setor responsável pela educação especial" pode ter sido uma das bases que subsidiou a proposta de atuação dos NAPNEs na Rede Federal, quando idealizada (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Do Nascimento et al. (2011) realizaram uma importante distinção entre termos utilizados quando se trata de TEC NEP; visto que o Programa TEC NEP tratou de atender demandas de pessoas com necessidades educacionais específicas, que, segundo o autor, é um termo que passou a ter evidência após a Conferência Mundial de Educação Especial de Salamanca, em 1994, empregado para as necessidades de estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou elevada capacidade, não necessariamente deficiências. Por outro lado, a Ação TEC NEP, em seu documento base, referiu respeito a pessoas com necessidades específicas, ou seja, a necessidade física, emocional ou cognitiva relacionada ou não à deficiência, a necessidade que atende especificadamente a um caso, mas que não é necessariamente uma necessidade especial.

Ao contrário do que se supunha, a Ação TEC NEP foi descontinuada, mesmo com a manutenção do Partido dos Trabalhadores no poder. Nesse contexto, a Coordenação de Ações Inclusivas, a qual compunha o organograma da SETEC e era também a gestão central da Ação TEC NEP, deixou de existir e a SECAD tornou-se SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, passando a ser responsável por todas as políticas de inclusão (GONÇALVES, 2017).

De acordo com Gonçalves e Maraschin (2020), mesmo com lacunas, o Programa TEC NEP garantiu que uma parcela da população brasileira, que não tinha acesso à Educação Profissional e Tecnológica, garantisse seu espaço nesse meio. Assim, a história do Programa revela que, mesmo apresentando falhas e contradições, houve avanço global no sentido de a educação profissionalizante das pessoas com deficiência considerar também a formação integral desses sujeitos, de forma a conceder-lhes o direito de tornarem-se cidadãos participativos no sistema (MARQUES, 2014).

Por fim, a trajetória da educação inclusiva no Brasil e os 10 anos de Ação TEC NEP sinalizam que, além de estarem previstas de forma legal, para tornarem-se efetivas, as

articulações entre o ensino comum e a educação especial precisam concretizar-se nas práticas educativas no cotidiano escolar (MONTEIRO; PLACIDO, 2020). Assim sendo, as unidades de ensino profissional que atendem pessoas com deficiência têm a responsabilidade de buscar processos de formação que acolham as necessidades desses sujeitos (MARQUES, 2014).

Segundo Plácido e Jeronymo (2020, p. 87): “... propor uma EPT única e para todos, não se restringe a alinhar o discurso e as normativas da escola à legislação vigente, mas pressupõe desenvolver uma cultura escolar inclusiva”.

Rodrigues e Passerino (2018) foram além ao ressaltar que o pensamento e as ações para formação profissional do sujeito com deficiência não deveriam ser pautados em questões como mercado de trabalho, empregabilidade ou obtenção do diploma em si; indicando a importância de pensar em como essas ações poderiam viabilizar o acesso a trabalhos que satisfizessem essas pessoas em termos de ascensão e satisfação pessoal ou a continuidade de sua formação profissional.

4 MÉTODOS E TÉCNICAS

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo teve, como tema, o acesso de estudantes com deficiências em cursos técnicos da rede pública em uma perspectiva de fronteira. Com foco em responder como se dá esse acesso, teve, como objetivo geral, analisar o acesso de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade em cursos técnicos públicos de diferentes áreas, presentes em 13

municípios da fronteira oeste pertencentes a AMFRO - Associação de Municípios da Fronteira Oeste.

Quanto à fundamentação metodológica, a pesquisa, no que tange aos seus objetivos, foi um estudo exploratório descritivo. No que diz respeito a sua natureza, pode ser classificada como básica, a abordagem utilizada foi quali-quantitativa. Os procedimentos envolveram a investigação focada em duas das categorias que compõem os cursos técnicos: a gestão das instituições e os estudantes com deficiência, a primeira categoria foi abordada através de questionário do *Google Forms* e a segunda através de entrevista semiestruturada remota pelo *Google Meet*.

A pesquisa foi classificada como básica quanto a sua natureza por objetivar produzir conhecimentos novos, sem aplicação prática prevista. Envolveu interesses que são universais. Sua abordagem foi quali-quantitativa, considerada qualitativa no que concerne ao seu interesse na percepção dos estudantes sobre o seu processo de acesso, visto que não esteve focada em representatividade numérica, mas em possibilitar o aprofundamento de um fenômeno que ocorre com determinado grupo social, que, neste caso, se acha representado por estudantes com deficiência; por outro lado, também possuiu viés quantitativo, no que diz respeito às informações prestadas pela gestão das instituições, que foram fornecidas por meio de questionário misto, ou seja, foram utilizados instrumentos formais de coleta de informações e procedimentos estruturados, além de realizar procedimento de coleta em condições de controle, que são características da pesquisa quantitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Este foi um estudo exploratório descritivo quando classificado por seus objetivos, porque tentou procurar hipóteses ou ideias. O termo exploratório justificou-se porque o foco não esteve em confirmar ou testar uma determinada hipótese, mas realizar descobertas acerca dos sujeitos pesquisados; por outro lado, também pode ser explicada como uma pesquisa exploratória por ter valorizado conhecimentos, valores, atitudes e opiniões da sociedade. A investigação exploratória apresenta natureza contextual e qualitativa (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

É importante ressaltar que também foi descritiva, na medida em que foi utilizada para identificar e alcançar dados e informações sobre as características de uma determinada questão ou problema; além de ter procurado descrever o comportamento dos fenômenos observados (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Dentre outros objetivos, este trabalho pretendeu, desde o primeiro momento, ouvir a voz os sujeitos, conhecer suas histórias de vida e compreender seus desafios e potencialidades através de sua própria fala. Assim, surgiu, como propõe Caiado, “como opção política de dar voz aos excluídos da escola e uma opção científica metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações” (CAIADO, 2014, p.48).

4.1.1 Cuidados Éticos

Este estudo esteve pautado nas diretrizes éticas de desenvolvimento de pesquisas no meio acadêmico. O presente trabalho fez parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do PPGEPT da Universidade Federal de Santa Maria e foi resultado do projeto Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica – interlocuções possíveis, do GEPEEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual, que teve, como pesquisadora responsável, a professora dra. Sabrina Fernandes de Castro, que orientou este projeto de pesquisa e, como decorrência, a elaboração da dissertação.

O projeto foi submetido (registro: CAAE 47504321.3.0000.5346) ao Comitê de Ética da UFSM, instituição ao qual é vinculado, e aprovado com o parecer 4.911.125 em 17 de agosto de 2021.

Nesse sentido, o presente projeto contemplou os ritos legais e éticos acerca do contato e participação de cada um dos indivíduos selecionados para cada uma das duas categorias contempladas nesta pesquisa (estudantes e gestão).

Em função da suspensão das atividades presenciais e considerando questões relativas à segurança sanitária, devido à pandemia da Covid-19, os contatos prévios foram realizados via meios digitais, assim como a realização das entrevistas.

Assim sendo, respeitando as orientações do Ofício Circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS, o primeiro contato com os estudantes investigados ocorreu de forma individual pelo aplicativo WhatsApp, quando foi apresentada a proposta da pesquisa e feito o convite para a participação no estudo. Declarado o interesse, formalizou-se o agendamento e a realização das entrevistas conforme disponibilidade do participante.

No momento do contato para entrevista, via *Google Meet*, antes de qualquer procedimento relativo à entrevista propriamente dita, foram prestadas explicações e

orientações sobre os tópicos da entrevista, o conteúdo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se necessário, do Termo de Aceite, assim como sobre a participação ser livre, sendo-lhe assegurado o direito de deixar de participar, caso assim desejasse, ou de não responder a qualquer pergunta, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Foi explicado ainda sobre o caráter aberto das perguntas, visto que se tratou de uma entrevista semiestruturada; após, com a concordância do participante, foram realizadas as entrevistas.

As entrevistas com os estudantes com deficiência foram gravadas e só aconteceram após eles ouvirem o conteúdo do TCLE e darem seu aceite de forma clara, na gravação. Após a transcrição das gravações, os arquivos digitais originais referentes às entrevistas feitas foram armazenados através de *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado.

Cada participante foi referido por um nome fictício. Dessa forma, como informado aos sujeitos no ato de realização de cada entrevista, durante o processo de desenvolvimento deste estudo, bem como na divulgação de seus resultados, foi e será preservado o anonimato de cada participante, em qualquer circunstância. Assim, promoveu-se a execução de um protocolo que confere segurança e confiabilidade aos participantes, bem como ao próprio estudo que está em processo de desenvolvimento.

Para distribuição do questionário que teve, como público-alvo, um representante de cada instituição de ensino, que não fosse necessariamente a direção (tomando, como exemplo, o que ocorre com o Censo educacional), foi realizado contato prévio com a direção da instituição fazendo-o por telefone, em função de medidas de segurança exigidas pela atual pandemia mundial, para indicação do servidor e informação de seu endereço de e-mail para envio, por meio de e-mail individual, do questionário misto via *Google Forms*.

Da mesma forma que descrito para as entrevistas, para essa população também foram fornecidas previamente, antes do acesso ao questionário propriamente dito, explicações e orientações sobre os tópicos das questões propostas e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como sobre a participação ser livre, sendo-lhes assegurado o direito de deixar de participar, caso assim o desejassem, ou de não responder qualquer das questões, sem qualquer prejuízo.

Aqueles que aceitaram a proposta, clicaram em espaço apropriado, que equivaleu à assinatura em um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A adesão ao Termo, que ocorreu quando o participante marcou a opção on-line de concordância e remeteu ao início do questionário.

Os arquivos digitais originais referentes aos questionários respondidos foram armazenados, após realizado o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Serão mantidos sob a guarda das pesquisadoras por cinco anos, a contar da data de defesa do estudo; posteriormente, os arquivos serão apagados em sua totalidade.

O risco ético deste estudo esteve vinculado à possibilidade de vazamento de dados e compartilhamento dessas informações em função de possíveis ataques de invasores ao sistema Google. A pesquisadora responsável por este estudo conheceu e esteve ciente da política de privacidade das ferramentas utilizadas, *Google Meet* e *Google Forms*, assim sendo, no sentido de diminuir tais riscos, tomou, como medida, como mencionado anteriormente, o *download* tanto das gravações de entrevistas, como das respostas dos questionários aplicados e ainda dos TCLE, não permanecendo nenhum registro dos participantes em qualquer ambiente compartilhado ou plataforma virtual.

No que diz respeito aos benefícios relacionados à participação nesta pesquisa, houve a busca pela possibilidade de entregar conhecimento à sociedade sobre condições, vitórias e desafios no processo de acesso à Educação Profissional e Tecnológica, por parte dos estudantes entrevistados. As escolas participantes tiveram a oportunidade de divulgar suas ações inclusivas e expor seus desafios, no sentido de sua procura por soluções através de iniciativas tomadas por outras instituições.

Restou ainda para ambos os grupos a importante tarefa de participar da produção de números e dados referentes à inclusão escolar na fronteira oeste do RS, visto que investimentos e políticas públicas são, normalmente, determinados por informações concretas e descritas cientificamente.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Como critério para delimitar o lócus deste estudo, foi considerado o mapa organizado pela AMFRO – Associação dos Municípios da Região Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

Figura 1 - Mapa de municípios que compõe a AMFRO



Fonte: site da AMFRO – amfro.org.br

A AMFRO possui duas datas de fundação, uma em 1963 e, em função de um incêndio no Cartório de Registros de Pessoas Jurídicas do Alegrete, que exigiu novo registro da entidade, outra em 1969, que é a data que, atualmente, consta em seu estatuto. A entidade é uma instituição que visa ampliar e fortalecer a capacidade administrativa dos municípios associados, pela integração econômica e social destes, aos quais deve prestar assistência técnica e desenvolver ações coletivas que visem ao desenvolvimento e defesa dos seus interesses da fronteira oeste do RS (AMFRO, 2022).

Segundo o site da entidade (AMFRO, 2022), a AMFRO nasceu em uma época de plenitude democrática, momento em que a busca de soluções aos problemas coletivos estava em ebulição no Brasil. A organização da sociedade e os seus interesses eram pauta de discussões e debates. A sociedade civil buscava melhorias econômicas e sociais, tomava atitudes próprias às soluções de problemas, reivindicando fortemente seus direitos às autoridades.

Dos 13 municípios que compõem a AMFRO, sete possuíam cursos técnicos: Uruguaiana possui cursos no IFFar e na Escola Estadual Uruguaiana; Alegrete possui também cursos no IFFar e nas escolas Estaduais Dr. Lauro Dornelles e Emílio Zuñeda; São Borja possui cursos técnicos apenas no IFFar; São Gabriel possui um Centro de Referência do IFFar e a Escola Estadual XV de Novembro; Santana do Livramento possui cursos técnicos no IFSul e na Escola Estadual General Neto; e Maçambará e Rosário do Sul possuem,

respectivamente, as escolas estaduais Encruzilhada e Plácido Castro que ofertam educação de nível técnico.

A rede estadual de Educação Profissional do Rio Grande do Sul possui 161 escolas, dentre elas, 25 são técnicas agrícolas, duas de agronegócio e uma fundação. Dentro da Secretaria Estadual de Educação, a execução das políticas públicas e cumprimento das diretrizes da Educação Profissional é de responsabilidade da SUEPRO – Superintendência da Educação Profissional do Estado.

Em nível estadual, os cursos técnicos pesquisados neste trabalho são regidos por três diferentes coordenadorias: a 10º CRE - Coordenadoria Regional de Educação, que é responsável pelos cursos técnicos encontrados em Alegrete e Uruguaiana; a 19º CRE que abrange as escolas pesquisadas em Santana do Livramento, São Gabriel e Rosário do Sul; e a 35º CRE que inclui Maçambará.

Em relação aos institutos federais pesquisados no presente estudo, o primeiro, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que, anteriormente, pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (BASTOS, 2018). De acordo com a mesma lei, o IFFar é uma instituição de educação superior, básica e profissional, *multicampi* e pluricurricular, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas suas diferentes modalidades. Ele foi equiparado às universidades, o instituto é instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, além de detentor de autonomia universitária.

De acordo com o site do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2010), este caracteriza-se, ademais, como uma instituição com natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ainda, a Portaria Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabeleceu as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu parâmetros e normas para a sua expansão, que poderá ocorrer mediante a constituição e a estruturação das seguintes unidades administrativas: *Campus*, *Campus* Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação à Distância e Centros de Referência; com isso, à época da pesquisa, o IFFar possuía o *Campus*

Avançado Uruguaiana e o Centro de Referência de São Gabriel, o *Campus* Alegrete e o *Campus* São Borja, na área que corresponde ao lócus de pesquisa deste estudo.

O segundo instituto federal alvo desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, que teve sua origem na cidade de Pelotas, em 1917, quando houve a fundação da Escola de Artes e Ofícios, em prédio construído com recursos doados pela comunidade, mas que foi passando por mudanças de nome e de gestão até 29 de dezembro de 2008, quando foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

À época da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense era formado por 14 *campus*: *campus* Pelotas - Visconde da Graça, *campus* Pelotas, *campus* Sapucaia do Sul, *campus* Charqueadas, *campus* Passo Fundo, *campus* Camaquã, *campus* Venâncio Aires, *campus* Bagé, *campus* Santana do Livramento, *campus* Saporanga, *campus* avançado Jaguarão, *campus* Gravataí, *campus* Lajeado e *campus* avançado Novo Hamburgo.

O *campus* Santana do Livramento, que fez parte do lócus de pesquisa deste estudo, foi fundado em 2010, mas, antes disso, já em 2006, foi estabelecida a relação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense e o Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay - CETP-UTU, em reunião realizada na cidade de Montevideu - Uruguai com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) do Ministério das Relações Exteriores. Naquele momento, foi identificada a necessidade de fortalecimento da oferta de educação técnica profissional na região de fronteira sul do Rio Grande do Sul. Em função disso, foram definidas ações de intercâmbio entre Brasil e Uruguai com o objetivo de realizar um fortalecimento institucional do CETP-UTU nas áreas de indústria, meio ambiente e energia.

Após período de capacitações para servidores de ambos os países e outras definições, em 2009, na reunião anual de Alto Nível Brasil-Uruguai para o Desenvolvimento da Região de Fronteira, a SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação apresentou proposta de desenvolvimento de projetos de cursos técnicos binacionais fronteiriços pela rede federal, em parceria com outras instituições de ensino. Com base em diagnóstico de demanda e oferta de trabalho realizado pelo Observatório Nacional do Mundo do Trabalho da Educação Profissional e Tecnológica - Núcleo Regional de Observação Sul, foram definidos os cursos binacionais a serem ofertados. Na cidade de Rivera, Controle Ambiental, sob responsabilidade do CETP-UTU, e, em

Santana do Livramento, Informática para Internet, sob responsabilidade do IFSul. Em 2010, foi realizado o lançamento dos Cursos Técnicos Binacionais, com a assinatura da ata de entendimento entre o IFSul e CETP-UTU (IFSUL, 2010).

A época da pesquisa, eram ofertados cinco cursos binacionais no *campus* do IFSul em Santana do Livramento, nas áreas de logística, controle ambiental, florestas, agropecuária e cozinha. Para fins de definição do lócus de pesquisa, foram considerados todos os estudantes com deficiência matriculados, independentemente da sua nacionalidade.

A seguir, é apresentada tabela com resumo do lócus de pesquisa e de suas características, já mencionadas, em que é possível observar os estudantes com deficiência que frequentavam as instituições conforme o curso escolhido e a deficiência declarada.

Tabela 1 – Lócus da Pesquisa

INSTITUIÇÃO	CAMPUS	CURSO	MODALIDADE	ACORDO BINACIONAL OU EAD	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA
IFFAR	Alegrete	Agropecuária	Integrado		2	1 Defic. auditiva 1 Defic. múltipla
IFFAR	Alegrete	Informática	Integrado		2	1 TEA 1 Não especificado
IFFAR	Alegrete	Química	Integrado			
IFFAR	Alegrete	Manutenção e Suporte em Informática	Integrado ao PROEJA			
IFFAR	Alegrete	Agroindústria	Subsequente			
IFFAR	Alegrete	Informática	Subsequente			
E. E. E. B. Dr. Lauro Dornelles	Alegrete	Comércio	Subsequente		2	1 Def. física 1 Def. intelectual
Colégio Estadual Emílio Zuñeda	Alegrete	Edificações	Subsequente			
Colégio Estadual Emílio Zuñeda	Alegrete	Contabilidade	Subsequente			
Colégio Estadual Emílio Zuñeda	Alegrete	Administração	Subsequente			
Colégio Estadual Emílio Zuñeda	Alegrete	Administração	Integrado			

Zuñeda						
	Barra do Quaraí					
	Itacurubi					
	Itaqui					
Escola Técnica Encruzilhada	Maçambará	Agropecuária				
	Manoel Viana					
	Quaraí					
Escola Plácido de Castro	Rosário do Sul	Contabilidade				
	Santa Margarida do Sul					
IFSUL	Santana do Livramento	Agropecuária	Integrado	Binacional CETP-UTU		
IFSUL	Santana do Livramento	Alimentação Escolar	Subsequente	EAD		
IFSUL	Santana do Livramento	Controle Ambiental	Subsequente	Binacional CETP-UTU		
IFSUL	Santana do Livramento	Cozinha	Subsequente	Binacional CETP-UTU		
IFSUL	Santana do Livramento	Multimeios Didáticos	Subsequente	EAD		
IFSUL	Santana do Livramento	Secretaria Escolar	Subsequente	EAD		
IFSUL	Santana do Livramento	Infraestrutura Escolar	Subsequente	EAD		
IFSUL	Santana do Livramento	Eletroeletrônica	Integrado		2	1 Defic. física 1 Defic. auditivo
IFSUL	Santana do Livramento	Florestas	Subsequente	Binacional CETP-UTU		
IFSUL	Santana do Livramento	Informática para Internet	Subsequente		1	1 Não especificado
IFSUL	Santana do Livramento	Informática para Internet	Integrado		2	1 TEA 1 DI
IFSUL	Santana do Livramento	Logística	Subsequente	Binacional CETP-UTU		
IFSUL	Santana do Livramento	Sistemas de Energia Renovável	Integrado		1	1 DI
IFSUL	Santana do Livramento	Sistemas de Energia Renovável	Subsequente			
Escola General Neto	Santana do Livramento	Manutenção e Suporte em Informática	Integrado			

Escola General Neto	Santana do Livramento	Manutenção e Suporte em Informática	Subsequente			
IFFAR	São Borja	Eventos	Integrado		6	1 Defic. física 1 Baixa visão 3 Defic múltiplas
IFFAR	São Borja	Informática	Integrado		4	1 Cegueira 3 TEA
IFFAR	São Borja	Cozinha	PROEJA		1	1 Cegueira
IFFAR	São Borja	Cozinha	Subsequente			
IFFAR	São Borja	Logística	Subsequente		3	2 Defic. física 1 Defic. auditiva
IFFAR – Centro de Referência	São Gabriel	Técnico em Agroindústria	Subsequente		1	1 Defic. física
Escola XV de novembro	São Gabriel	Administração			1	1 cegueira
IFFAR	Uruguaiana	Informática	Integrado		3	1 TEA 1 DI 1 Não especificado
IFFAR	Uruguaiana	Administração	Integrado			
IFFAR	Uruguaiana	Manutenção e Suporte em Informática	Subsequente			
IFFAR	Uruguaiana	Marketing	Subsequente			
E.E.E. M. Uruguaiana	Uruguaiana	Comércio Exterior				

Fonte: Investigação realizada pela pesquisadora junto às instituições.

4.2.1 Sujeitos Participantes

Este trabalho de pesquisa contou com dois grupos de participantes, dentre os atores que movem a EPT: a gestão das instituições e os estudantes com deficiência. Quanto ao primeiro grupo, que foi investigado através de questionário, em sua maior parte de múltipla escolha, interessou conhecer dados quantitativos e informações documentais relevantes para a compreensão do cenário. Dessa forma, como mencionado anteriormente, não há qualquer tipo de delimitação ou especificidade quanto ao profissional que o preencheu, sendo servidores da secretaria da instituição, do NAPNE, do AEE, ou de qualquer outro setor, que tivessem acesso às informações solicitadas.

Já em relação ao segundo grupo, composto pelos estudantes com deficiência, há algumas questões de delimitação de amostra pertinentes:

Mesmo a tabela 1, apontando zerados os números relativos a estudantes estrangeiros com deficiência, cursando os cursos binacionais oferecidos pelos *campi* de Santana do Livramento do IFFar, foi considerado que, caso, durante o contato formal com a instituição, surgissem estudantes uruguaios com deficiência matriculados nesses cursos, estes seriam inseridos enquanto sujeitos de pesquisa.

Por outro lado, apesar de compactuar com a ideia de que a inclusão escolar deve atingir muitos outros grupos, além de pessoas com deficiência, e que os sujeitos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem devam ser acolhidos por equipes de AEE e NAPNE, assim como todos os estudantes que, por algum motivo ou período precisarem, estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem não foram incluídos neste estudo.

Assim sendo, por uma questão de delimitação de amostra, este estudo versou apenas sobre PCD – Pessoas com Deficiência, mas não sobre o PAEE - Público Alvo da Educação Especial.

A primeira etapa do estudo, que consistiu em um questionário, foi respondida por todas as instituições da área de abrangência da pesquisa, tendo o IFFar respondido as informações de todos os *campi* pesquisados em um só questionário, pela coordenação dos NAPNEs, que fica na reitoria, na cidade de Santa Maria. Dessa forma, as informações que seguem, nos resultados, abrangem o total do lócus de pesquisa; porém, todas as questões permitiam que o preenchedor não respondesse, passando direto para a próxima, assim, acerca de alguns aspectos, não foi possível obter dados de todas as instituições.

Os questionários, que foram preenchidos através de link do *Google forms*, foram enviados por e-mail e respondidos no período de outubro a dezembro de 2021, em sua maioria (55,6%) por profissionais da Gestão das instituições, mas também, em alguns casos, pela coordenação pedagógica (33,3%) ou coordenação do próprio curso técnico (11,1%).

Na fronteira oeste do RS, são nove instituições, que somam 12 *campi* ou escolas, que ofertavam cursos técnicos públicos. Essas instituições, ao total, ofertam 40 cursos técnicos nas áreas mais diversas: desde energias renováveis e informática até agropecuária e agroindústria ou eventos e cozinha.

No segundo momento da pesquisa, que ocorreu entre os meses de março e abril de 2022, estudantes das sete escolas ou *campi* que possuem matriculados sujeitos com

deficiência, em cursos técnicos, foram entrevistados, com a frequência de um entrevistado por escola.

Assim, além das nove instituições, que responderam aos questionários, houve também os estudantes que tornaram este estudo possível, que aqui, por questões éticas, são sintaticamente descritos, com nomes fictícios, como:

Estudante 1 (Paulo): homem de 45 anos, com doença neuromuscular degenerativa, cadeirante, estudante do curso técnico em comércio;

Estudante 2 (João): homem de 17 anos, cadeirante, estudante do terceiro ano do curso técnico em informática integrado;

Estudante 3 (Ana): mulher de 27 anos, cega, estudante do segundo semestre do curso técnico em administração;

Estudante 4 (Joana): mulher de 20 anos, cadeirante em função de distrofia muscular desde os 15 anos, estudante do penúltimo ano do curso técnico em eletrônica;

Estudante 5 (Claudia): mulher de 20 anos, com deficiência física de membro superior, estudante do último ano, em estágio, do curso técnico em agropecuária;

Estudante 6 (Maria): mulher, 35 anos, com deficiência visual, estudante do primeiro semestre do curso técnico em agroindústria;

Estudante 7 (Pedro): homem de 16 anos, autista, estudante do terceiro semestre do curso técnico em informática.

Importante salientar que o Estudante 7 participou da entrevista acompanhado de sua mãe; assim, apesar de não constar no projeto inicial, a participação dessa mãe foi incluída pela relevância de sua fala.

4.3 INSTRUMENTOS

O projeto inicial deste estudo partia de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente nas escolas selecionadas com os estudantes com deficiência e um representante da gestão; porém, em função de todas as intercorrências que a pandemia do novo Coronavírus acarretou às escolas, foi necessária uma mudança tanto no método de aplicação dos instrumentos como no formato pensado para a aplicação.

Assim sendo, em função de toda realidade enfrentada desde março de 2020 pelas escolas e estudantes, foi mantido o método de coleta de dados para os estudantes, mas, ao

invés de fazê-lo na forma presencial, a realização de entrevistas semiestruturadas baseadas em roteiro com tópicos foi desenvolvida de forma remota, através da ferramenta *Google Meet*.

Esse modelo de entrevista, semiestruturada, possui a vantagem de ser bastante flexível em função de estar baseado apenas em um roteiro básico de perguntas, que não apresenta sequência rígida, inclusive. Dessa forma, o sujeito entrevistado possui mais liberdade para discorrer sobre os aspectos que considera relevantes dentro do tópico abordado. “As entrevistas constituem um instrumento essencial nos estudos qualitativos” (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 182).

Assim sendo, os estudantes foram entrevistados remotamente, via *Google Meet*, por meio de um roteiro de tópicos. O roteiro para os estudantes foi dividido em cabeçalho com a identificação do projeto; identificação dos estudantes; vida escolar pregressa ao curso técnico e seus desafios; percepções sobre o sistema de ingresso na instituição; acessibilidade nas escolas ou institutos; desafios à permanência no curso escolhido; satisfação com o processo de aprendizagem; percepção do acolhimento por parte de colegas, professores e instituição e horizonte acerca do mercado de trabalho e empregabilidade.

No que diz respeito à pesquisa da gestão das escolas, ao invés de entrevistas semiestruturadas, como pensado inicialmente, foram utilizados questionários via *Google Forms*, enviados por e-mail para o representante indicado pela gestão de cada instituição.

O segundo roteiro, que orienta o questionário misto, para representantes da gestão, foi dividido nas seguintes partes: cabeçalho com a identificação do projeto; identificação do representante da gestão; processo de oferta de acesso a estudantes com deficiência; sistema de ingresso na instituição técnica; acessibilidade na escola ou instituto; dados sobre matrículas, professores ou servidores com deficiência, ingressos e egressos de cursos técnicos com deficiência; dificuldades trazidas por professores; desafios percebidos pela gestão no processo de acolhimento dos estudantes com deficiência.

Segundo Günther (2003), a estrutura e a sequência dos questionários contribuem significativamente na redução do desgaste mental de quem o responde, além de assegurar que todos os termos serão tratados de forma a manter o interesse do respondente até o final do instrumento.

Com vistas a conferir maior credibilidade à análise dos conteúdos dos instrumentos, a primeira versão do questionário foi enviada a um grupo de quatro juízas para que fosse realizada a análise de conteúdo do material. As juízas eram membros do Grupo de Estudos e

Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual – GEPEEDI, sendo três mestrandas e uma doutoranda, com formações e experiências profissionais diversas.

Foi solicitado, especificadamente, às juízas, que fosse realizada a análise semântica dos instrumentos. Havendo sugestão(ões) para modificação esta(as) deve(riam) ser justificada(as). Também foi pedido que os avaliadores apontassem se observaram duplicidade de interpretação nas questões e/ou ainda repetição de indagação.

Os modelos dos instrumentos construídos para este estudo constam nos apêndices G e H.

Importante salientar que, durante o tratamento dos dados e elaboração das categorias a serem trabalhadas, optamos por não incluir alguns dados, que, por consideração ética aos participantes, serão apresentados posteriormente, em forma de artigo.

4.4 ETAPAS E FASES

Primeiramente, todas as escolas foram contatadas de maneira informal com vistas a definir o lócus da pesquisa. Esse contato mostrou-se deverasmente trabalhoso em função de questões relacionadas à pandemia do novo Coronavírus, como fechamento das escolas e imposição do sistema de *homeoffice*, que exigiu o alcance de contatos particulares de servidores das instituições e uso de ferramentas como o *WhatsApp*.

Dessa forma, foram realizados contatos individuais com uma média de três servidores por instituição federal, além da 10ª CRE e SEDUC, na investigação do número de estudantes com deficiência em cada curso técnico da fronteira. Em função da dificuldade de contato com as escolas estaduais, incluídas no lócus da pesquisa, elas foram contatadas num segundo momento.

Etapas previamente cogitadas que envolviam visitas para observação do funcionamento dos cursos, infraestrutura e acessibilidade das instituições e realização de registro fotográfico foram extintas em função de toda rede de ensino estadual e federal que compõem este projeto permaneceram até o final da fase de coleta de dados no modelo de ensino à distância.

Sendo assim, foram mantidas as etapas que seguem:

- Elaboração das categorias de investigação para os instrumentos de pesquisa a serem utilizados com os dois grupos investigados, que são estudantes e gestão das instituições;

considerando que, em gestão, inclui-se servidor que possa prestar as informações necessárias em nome da escola, não necessariamente a direção da instituição;

- Contato formal com as instituições listadas, após aprovação do presente projeto pelo comitê de ética da UFSM, para aceite institucional e levantamento de contatos de estudantes e gestão;

- Busca e contato com cada um dos estudantes com deficiência das instituições selecionadas para o estudo, para conhecimento dos termos de consentimento livre esclarecido e assentimento, além do agendamento das entrevistas, que foram realizadas de forma remota, via aplicativo *Google Meet*, que possibilita gravação para posterior transcrição;

- Busca e contato com cada um dos servidores indicados pela gestão das instituições selecionadas para conhecimento do termo de consentimento livre esclarecido, além de orientações sobre o preenchimento do formulário de pesquisa, que foi enviado por e-mail e respondido através da ferramenta *Google Forms*;

- Realização de entrevistas semiestruturadas remotas baseadas em roteiro com tópicos junto aos estudantes;

- Envio de formulários para os servidores indicados pelas gestões das instituições selecionadas, fazendo-o por e-mail;

- Transcrição das entrevistas realizadas via *Google Meet*;

- Análise do conteúdo das entrevistas através das três etapas propostas pelo método Bardin, que consiste em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação (BARDIN, 2011);

- Tratamento quantitativo dos questionários mistos enviados pelo *Google Forms*.

- Realização da análise sistêmica dos dados obtidos ao longo do estudo;

- Elaboração das conclusões finais.

4.5 INTERCORRÊNCIAS DA PESQUISA

A pandemia do novo Coronavírus, mais conhecida como a COVID-19, certamente, foi a maior intercorrência desta pesquisa. Todas as mudanças ocorridas no sistema escolar estadual e federal impuseram uma série de adaptações e alterações à proposta inicial deste estudo.

O acesso às instituições e servidores foi uma das maiores dificuldades encontradas; mas também foram necessárias mudanças nos instrumentos de pesquisa e na forma de aplicação destes.

O alcance dos sujeitos pesquisados à internet para a realização das entrevistas e a qualidade do sinal de internet obtido, principalmente dos estudantes residentes da zona rural foram um desafio para execução do projeto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como modo a sistematizar as informações presentes tanto nos questionários respondidos, como nos discursos dos sujeitos, dados oficiais e políticas públicas, este estudo utilizou a metodologia proposta por Bardin (2011) para análise de conteúdo, que é composta por três etapas - que consistem em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação – alcançando *a priori* três categorias: informações quantitativas relativas a acesso, meios de ingresso e condições de acessibilidade.

Nesta etapa do estudo, faz-se relevante retomar o conceito de acesso usado neste trabalho que o entende como ingresso, trajetória e desfecho, conforme proposto por Manzini (2008).

5.1 INFORMAÇÕES QUANTITATIVAS RELATIVAS A ACESSO

Considerando a primeira categoria, que tratou das informações quantitativas relativas ao acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da fronteira oeste, como primeiro resultado, verificou-se que dentre as nove instituições, que somam 12 *campi* ou escolas, que ofertavam cursos técnicos públicos, as escolas que declararam não possuir matrículas de estudantes com deficiência são todas estaduais - Colégio Estadual Emílio Zuñeda, Escola Estadual de Educação Básica General Neto, Escola Estadual de Ensino Médio Plácido de Castro e Escola Estadual Técnica Encruzilhada.

O total de estudantes matriculados em cursos técnicos na fronteira oeste do RS pode ser maior que 2729; esse número não foi exato porque a escola Estadual Uruguaiana não respondeu a essa questão.

O número de estudantes com deficiência matriculados, na mesma região de pesquisa, é de 31, o que estimou uma densidade aproximada de um estudante com deficiência para cada 88 matriculados, ou seja, apenas aproximadamente 1,13% dos matriculados em cursos técnicos públicos da fronteira oeste eram pessoas com deficiência.

Assim, o número de matriculados com deficiência na fronteira oeste vai ao encontro do que Caiado (2013) afirma, quando sublinha que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no país correspondem, em média, a apenas 1,2% do total de alunos da educação básica.

Já Mendes (2017), em seu estudo, estimou que a população com deficiência no Brasil alcançaria o número de seis milhões de pessoas, dos quais apenas 900 mil estariam matriculados em escolas especiais ou comuns; ou seja, segundo a autora, 15% das pessoas com deficiência estariam matriculadas.

Por outro lado, Adams (2019) encontrou números bem menores, em seu estudo sobre os resultados da política de cotas no IFFar - *campus* Santo Angelo, onde identificou que, dentre todas as categorias de cotas ofertadas, aquela com menor número de inscritos no processo seletivo foi a PCD, com percentual de 0,27% de inscritos, apesar de o *campus* haver ofertado 5,71% das vagas para essa população.

Considerando o índice de matriculados com deficiência, parece importante buscar hipóteses que justifiquem esse cenário. Neste sentido, inúmeras são as alternativas possíveis, dentre elas, o meio de ingresso, que poderia coibir a tentativa de entrada, por outro lado, essa hipótese não se confirma quando analisados os dados de matriculados, visto que, justamente as instituições com processo seletivo através de prova foram as com maior número de estudantes com deficiência.

Tais dados levam a acreditar que o processo seletivo não inibiu os sujeitos com deficiência de buscar cursos técnicos, uma vez que, se assim fosse, os cursos sem processo seletivo, em que todos os inscritos são aceitos, contariam, provavelmente, com números mais robustos no que tange à inclusão.

Para Santos e Escobar (2021) “o objetivo de inserir pessoas por meio do ensino e torná-las agentes transformadores da realidade em que vivem somente pode ser alcançado numa perspectiva emancipatória”, fato que é desafiador, mas passível de ser contemplado. Todavia, os IFs necessitam estimular e apoiar processos de ensino que possibilitem “a emancipação econômica, social e política do cidadão”. Em consonância com Pacheco (2007),

tal educação se vincula a um projeto democrático e comprometido com a emancipação dos sujeitos, assimilando e superando as exclusões sociais existentes na sociedade.

Sobre a questão do número de estudantes com deficiência matriculados, Caiado (2013) constatou que tais números são resultado de políticas educacionais e do contraste entre o direito e a universalização do acesso à educação. A mesma autora observou que existe um afunilamento no número de matrículas de estudantes com deficiência da educação infantil ao ensino fundamental, e deste ao ensino médio, o que, segundo ela, mostrou que a maioria das pessoas com deficiência não conseguiu ultrapassar os níveis fundamentais de ensino.

Cordeiro (2013), que analisou a inclusão de PCD em escolas de educação profissional, revelou que também encontrou números reduzidos de matrículas de estudantes com deficiência, inclusive, em cursos de Educação Profissional do SENAC e SENAI e atribuiu tal descoberta ao fato de os cursos da EPT exigirem critérios de escolarização que não são compatíveis com a realidade de muitos sujeitos com deficiência.

No que diz respeito ao último processo seletivo, antes da aplicação da pesquisa, ou seja, primeiro ou segundo semestre de 2021, apenas três instituições das 12 pesquisadas quantificaram o número de sujeitos com deficiência inscritos para concorrer a vagas.

Essa ausência de controle sobre número de PCDs inscritos muito intriga, considerando que nove, das 12 instituições pesquisadas, declararam possuir cotas para esses estudantes; ou seja, como fazer valer as cotas sem saber quem as disputa?

De Oliveira (2021), sobre a falta de sistematização de dados de estudantes público-alvo da educação especial na EPT, afirmou:

Pressupõe-se que tais condições possam ser reflexo da ausência de uma política e/ou programa governamental destinado a este público específico da Rede Federal, uma vez que o contrário, provavelmente, demandaria o levantamento e um maior controle dos dados dos estudantes público-alvo da EE matriculados nos IFs e demais instituições que compõem a Rede, inclusive com caracterização desse público em levantamento de Censo Escolar (OLIVEIRA, 2021, p.6).

Importante lembrar que a legislação que, atualmente, regula a concessão de vagas por cotas para PCD em instituições federais é a Lei 13.409/2016, que alterou a Lei 12.711/2012. Assim, hoje em dia, “as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservam, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas” (IPAE, 2022, p.387). Elas são preenchidas, por curso e turno, “por pessoas com deficiência, nos

termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva” (IPAE, 2022, p.50) de “pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE” (BRASIL, 2016, p.1).

Dentre as escolas ou institutos que quantificaram as inscrições de pessoas com deficiência no último processo seletivo, o registro foi: o IFFar com 24 inscritos na soma de todos os *campi* do lócus de pesquisa; a Escola Estadual General Neto, em Santana do Livramento, com dois inscritos com deficiência intelectual, que, mesmo aprovados, não realizaram a matrícula e a Escola Estadual Emílio Zuñeda, em Alegrete, que teve um sujeito com deficiência inscrito que, também, apesar de aprovado, não realizou a matrícula.

Relevante considerar que, livre de haver ocorrido no primeiro semestre de 2021, no caso dos cursos anuais ou no segundo semestre, no caso dos cursos semestrais, o processo seletivo, descrito pelas instituições neste estudo, ocorreu durante a pandemia da COVID-19, o que poderia ter influenciado nessa desistência de matrícula de estudantes aprovados, ou mesmo no número de sujeitos com deficiência inscritos nos processos de seleção.

Por outro lado, independentemente à pandemia mundial do Coronavírus, estudando os dados do IFFar *campus* Santo Angelo, Adams (2019) encontrou uma maioria de candidatos PCD que, apesar de aprovados, não se matriculou para o curso, ou seja, entre os anos de 2015 e 2017, a maior parte dos candidatos PCD aprovados no processo seletivo, realizado através de prova, não efetivou a matrícula.

Realizando um comparativo, Góes e Gonçalves (2020, p.17) analisaram os inscritos em cursos técnicos e profissionais da UFMG, onde as vagas para PCD representaram “menos de 0,1% do total de inscritos, e 8,2% do total de vagas reservadas (9 inscritos para 110 vagas reservadas) nos três anos de processos seletivos analisados”. Os autores ainda afirmam que “Na realidade brasileira, sobram vagas para pessoas com deficiência nas empresas, mesmo com milhões de pessoas com deficiência sem emprego”. E ainda reforçam que a exclusão das PCD é muito mais ampla e estrutural do que outras partes sociais, é uma questão de sistema, de mundo político e econômico na sua dinâmica e complexa totalidade.

Outro aspecto relevante, que diz respeito ao número de matrículas, é seu comparativo à população de cada município, posto que, como pode ser observado na tabela que segue, não parece haver nenhum tipo de relação de equidade nesse sentido.

Tabela 2 – Relação entre população e matriculados por município

Município	População	Escolas Técnicas	Nº de Cursos Técnicos	PCDs matriculados
Alegrete	77.653	2 estaduais 1 federal	4 6	2 6
Barra do Quaraí	4.012			
Itacurubi	3.441			
Itaqui	38.159			
Maçambará	4.738	1 estadual	1	
Manoel Viana	7.072			
Quaraí	23.021			
Rosário do Sul	39.707	1 estadual	1	
Santa Margarida	2.352			
Santana do Livramento	82.464	1 estadual 1 federal	2 14	6
São Borja	61.671	1 federal	5	17
São Gabriel	60.425	1 estadual 1 federal	1 1	1 1
Uruguaiana	125.435	1 estadual 1 federal	1 4	3

Fonte: Dados do Censo 2010 (IBGE) e investigação realizada pela pesquisadora junto às instituições.

Uruguaiana, que é a maior cidade da fronteira oeste, tendo o dobro da população de São Borja, por exemplo, e maior oferta de cursos, tem um quinto do número de matrículas de PCDs de São Borja.

A própria oferta de cursos não é proporcional à população, visto que Rosário do Sul e São Gabriel são municípios menores e mais centrais no estado que São Borja e possuem cursos estaduais, ao passo que esta última é das cidades do estado mais distantes da capital, o que, teoricamente, dificulta o acesso da população a meios de educação e, além disso, é mais populosa, contudo, não possui escola técnica estadual.

Outra questão digna de nota é a eficiência da rede federal, possível de observar-se a partir dos achados resumidos na tabela, em que se percebe que dos 31 estudantes com deficiência matriculados, apenas três são provenientes da rede estadual. No mesmo sentido, das sete escolas estaduais com cursos técnicos, apenas dois registram estudantes com deficiência matriculados.

Tratados os dados que dizem respeito ao ingresso, é hora de pensar no segundo pressuposto do conceito de acesso utilizado neste trabalho, o acolhimento. Assim, quando questionadas sobre a existência de um sistema de acolhimento diferenciado para estudantes

com deficiência que ingressam na instituição, apenas duas escolas estaduais declararam não possuir esse serviço, nas demais 10 instituições pesquisadas existia sistema de acolhimento e seus responsáveis são bastante variados: gestão escolar, secretaria, coordenação pedagógica, NAPNE, AEE, SOE ou coordenação do curso.

Monteiro e Plácido (2020) descreveram uma experiência de atendimento educacional especializado a alunos da Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal de Santa Catarina, com base no acolhimento de estudantes PCD para o favorecimento da articulação do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de seu potencial, para que assim houvesse, de fato, sua inclusão educacional.

Os autores citaram ainda o acolhimento como ferramenta catalisadora das relações interpessoais, em termos gerais, assim, o acolhimento ao estudante da Educação Profissional e Tecnológica com deficiência, de forma diferenciada, funcionaria como estratégia para o reconhecimento e o mapeamento de suas especificidades. Desse modo, propiciaria subsídios para o planejamento e implementação de ações, no espaço de tempo existente entre a matrícula e o início das atividades escolares.

Em se tratando da existência de setores destinados ao acompanhamento de estudantes com deficiência, 66% das instituições pesquisadas declararam contar com AEE, 22% possuem NAPNE e as demais, que são em sua totalidade escolas estaduais, não possuem nenhum serviço de suporte ao sujeito com deficiência que atenda cursos técnicos.

A Resolução N^o4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial e, em seu Art. 3, determina que o AEE deve ser prestado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dentre os serviços de apoio ou acompanhamento citados, o mais antigo foi criado em 1998 e, infelizmente, dentre todas as escolas estaduais pesquisadas, não houve nenhum estudante de curso técnico com deficiência sendo acompanhado, o que não surpreendeu visto que existiam apenas três pessoas com deficiência matriculadas em cursos técnicos de escolas estaduais em toda fronteira oeste.

Quando questionadas sobre ações ou serviços voltados à inclusão realizados pela instituição, as respostas não ultrapassaram o serviço do AEE, o que corrobora com os estudos de Breitenbach, Honnef e Costas (2016) ao afirmarem que as políticas de educação inclusiva no país ficaram restritas à educação especial, de modo que a educação inclusiva seria vista como sendo uma tarefa monopolizada pelos profissionais da educação especial. Esse ponto de

vista não consideraria a importância do papel de todos os envolvidos na comunidade escolar na construção de uma escola inclusiva.

Capellini e Zerbato (2019) corroboram o exposto ao afirmar que a educação inclusiva, seja de crianças ou adultos, não é responsabilidade de um ou dois profissionais, no caso o professor da classe e o professor de educação especial, sendo importante a descentralização, a atuação em parceria, a união da instituição como um todo, como o melhor caminho para a inclusão em turmas heterogêneas.

Assim posto, é importante lembrar que o AEE deveria ser um dos agentes de inclusão das instituições de ensino, não sendo “o” agente; o papel de incluir cabe a toda comunidade escolar. Sobre a relação entre o trabalho do AEE ou NAPNE com o restante da instituição, Silva, Pereira e Ribeiro (2020) assinalam:

Ter um Núcleo que trabalhe diretamente com a inclusão – apesar da responsabilidade de todo o espaço formal de aprendizagem em promover a inclusão – torna-se fator de importância como elemento que conecta a inclusão com a EPT, trazendo meios de adaptar o espaço formal de aprendizagem no sentido físico, social, pedagógico e atitudinal para o discente com deficiência. (SILVA; PEREIRA; RIBEIRO, 2020, p.264)

Em contraponto, 71,4% das escolas declararam contemplar questões relativas à inclusão em seu projeto pedagógico; porém, quando questionadas sobre a forma como isso ocorreu, novamente aparece, como resposta isolada, o trabalho do AEE, ou a participação do estudante com deficiência em todas as atividades, ou a menção de documentos como PPCs ou projeto político pedagógico.

Essas respostas fazem pensar que, de fato, de forma real, a inclusão ainda apareceu de maneira muito tímida e documental. Neste sentido, Caiado (2013) afirmou que, apesar da importância da existência de documentos legais para que as práticas sociais de exclusão sejam observadas e denunciadas “ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre direitos humanos é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana” (p.72).

Sobre tal realidade, Rodrigues, Neves e Padilha (2021) ponderaram que um modelo de Educação Profissional e Tecnológica para todos não pode limitar-se à coerência entre o discurso da escola, sua documentação e a legislação pertinente, pois o objetivo em questão versa sobre desenvolver uma cultura escolar inclusiva e, principalmente, real.

Já, segundo Ponte e Silva (2015), o processo de inclusão não deveria ser imposto por coação da lei ou da política, para as autoras, esse processo deveria ser realizado pela conscientização da sociedade sobre aspectos como: potencialidades, habilidades e capacidades desses sujeitos; desse ponto de vista, não haveria manual, cada pessoa deveria ser incluída de acordo com sua subjetividade.

No que diz respeito aos desafios do acesso de estudantes com deficiência percebidos pelas partes envolvidas, as instituições informaram que a principal demanda trazida pelos próprios sujeitos com deficiência é a ausência de profissionais de apoio em sala de aula (66,7%), seguida de dificuldade no processo de aprendizagem (55,6%) e falta de preparo técnico dos professores (33,3%).

Os profissionais de apoio apareceram, legalmente, pela primeira vez, no art. 28 da Lei n13.146/2015, junto dos professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes de libras e guias intérpretes. A mesma lei, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trouxe, em seu art. 3º, importante distinção entre os conceitos de atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante, previstos, respectivamente, nos incisos XII, XIII e XIV do mencionado artigo (BRASIL, 2015).

O profissional de apoio acompanharia o estudante com deficiência em todos os locais do ambiente escolar, auxiliando também na realização de atividades de sala de aula em consonância com as orientações do professor, sem nunca substituir o docente ou qualquer outro profissional da escola (BRASIL, 2015).

Ainda sobre tais profissionais, Lopes e Mendes (2021) defendem a necessidade de uma contextualização melhor e mais característica nos documentos normativos, tendo em conta que estes não tratariam de forma mais particularizada nem o perfil ou formação necessárias, tampouco as atribuições específicas. Com isso, as autoras referem “essas lacunas reconhecidas têm gerado diferentes interpretações, deixando margens para que cada sistema de ensino se organize da forma que lhes for mais conveniente, nem sempre beneficiando os estudantes por esse tipo de apoio” (LOPES; MENDES, 2021, p.4).

Corroborando o cenário, quando foram investigadas as demandas levadas por professores à gestão, as respostas mais frequentes foram exatamente as mesmas, alterando-se apenas a frequência: ausência de auxiliar na sala de aula (75%), falta de preparo técnico para trabalhar com esses alunos (62,5%) e dificuldade no processo de aprendizagem (37,5%).

A falta de preparo técnico dos professores apareceu igualmente como principal desafio da gestão escolar no acolhimento dos estudantes com deficiência (77,8%), seguida da escassez de recursos financeiros (55,6%).

Sobre as dificuldades relacionadas ao preparo de professores, Rodrigues e Passerino (2018) escreveram “a formação pedagógica para a EP, historicamente, foi irrelevante e seguiu seu percurso histórico descontínuo, com escassas políticas públicas consolidadas; enfim, uma trajetória de avanços e de retrocessos quanto à formação dos seus professores” (p.419).

Por outro lado, Nozi e Vitalino (2014), ao pesquisarem as características pessoais de um professor que favoreceriam a inclusão de alunos com deficiência, alcançaram os seguintes resultados: deve ser capaz de realizar reflexão acerca de sua prática e ser crítico, possuir autonomia, flexibilidade, criatividade e autoconhecimento.

Já Carvalho (2000), partindo de outro ponto de vista, defendeu que seria indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisavam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

No que diz respeito aos responsáveis por questões de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, a resposta mais recorrente foi que essa tarefa fica a cargo da gestão das instituições (66,7%), mas também coordenações pedagógica e de curso e núcleo de ações inclusivas figuram como responsáveis.

De acordo com Minayo, Demo e Silva (2020), a lei garante a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, mas a inclusão efetiva se dá por um processo bem mais complexo, requerendo a ruptura de barreiras de todos os tipos, permitindo a igualdade de oportunidade, a fim de que estes profissionais sejam valorizados e reconhecidos e tenham sentido nas organizações a qual estão vinculados.

Por outro lado, quando questionados sobre os investimentos da instituição em acessibilidade arquitetônica, as gestões de três escolas, todas estaduais, declararam que não são feitos investimentos neste sentido. Esse dado, possivelmente, explique porque duas dessas escolas não possuíam nenhum estudante com deficiência matriculado em cursos técnicos e a terceira possuía apenas um aluno com deficiência visual inscrito em um curso.

Sobre investimentos de todos os tipos, Fuhrmann (2016) lembra que:

Acolher e trabalhar com a diferença faz com que se pense no que não há: não há condições materiais, não há condições físicas, não há verbas públicas suficientes, não há suporte. Não há formação. É uma sequência tão grande de ‘nãos’, os quais trazem uma carga de negatividade que levar a pensar que as possibilidades de

realização de um trabalho com pessoas nessa condição seja impossível de ocorrer (FUHRMANN, 2016, p.89).

Em termos de acessibilidade, cabe ressaltar outra questão relevante, visto que, entre todas as instituições pesquisadas, apenas uma possuía trabalhadores com deficiência (3, todos com deficiência visual). Neste sentido, convém refletir: não haveria trabalhadores nesses espaços por falta de acessibilidade arquitetônica ou não havia mais recursos investidos neste sentido porque não havia usuários permanentes nos espaços?

Após conhecer os dados quantitativos sobre ingresso, acolhimento e acessibilidade, foram investigados os números de alunos concluintes, nos últimos dois anos, e o total somou 12, ou seja, quatro das instituições pesquisadas não formaram nenhum aluno nesse período. É importante frisar que houve, nas respostas, a atribuição de responsabilidade à pandemia da COVID 19 pelo baixo número de egressos de cursos técnicos, com deficiência, no período.

Ainda sobre a questão da evasão, Da Silva e Borges (2019) pesquisaram a eficiência da rede federal de educação sob quatro aspectos distintos, sendo um deles a conclusão de estudantes no ensino médio integrado e demonstraram que a cada 10 estudantes que ingressam nesse tipo de curso, seis concluem e quatro não logram êxito na formação. Assim sendo, a eficiência da rede federal nessa modalidade seria de 59,9% de forma geral, sem considerar cotas.

Por outro lado, Adams (2019), ao estudar todas as categorias de cotistas de forma unificada, encontrou um total de evasão de 24% desses sujeitos, o que aponta que, no *campus* do IFFar estudado pelo pesquisador, 76% dos estudantes cotistas concluíram o curso em que se matricularam.

Já a pesquisa de De Oliveira (2021), que envolveu os 38 institutos federais brasileiros encontrou um número de estudantes público-alvo de educação especial desistentes que representou quase 40% do total de ingressantes público-alvo de educação especial no mesmo período (2015-2019). Importante considerar que parcela desse número possa ser fruto de troca de curso ou instituição.

5.2 MEIOS DE INGRESSO

A segunda categoria eleita para estudo trata dos meios de ingresso para estudantes com deficiência em espaços de educação técnica. Havendo já descrito os dados quantitativos obtidos sobre ingresso, neste ponto da análise, cabe descrever a perspectiva dos estudantes a

esse respeito, que foi ao encontro da ideia já proposta de que os meios de ingresso são variados, tendo aparecido, no discurso dos sujeitos entrevistados em três diferentes modelos: os cursos sem processo seletivo, nos quais bastava inscrever-se, os cursos com seleção para ingresso por sorteio e os cursos com processo seletivo realizado com base na aplicação de prova.

O primeiro grupo, formado pelas escolas sem processo seletivo, foi relatado por Paulo e Ana da seguinte forma:

“Não teve processo seletivo, eu me matriculei na vaga e consegui” (Paulo):

Ali, como é uma escola de ensino médio, não teve processo seletivo, até porque eu entrei bem na época da pandemia. Perguntei se eles aceitavam aluno PCD, expliquei o caso. Eles aceitaram, [...] eu fui na secretaria com os documentos, tudo e minha mãe, e eu fiz a inscrição e ela disse: se fechar 20 alunos vai ter prova pra selecionar, mas como não fechou 20, não teve prova, foi todo mundo (Ana).

Importante ressaltar que, segundo Da Silva e Borges (2019), o modelo de ingresso adotado não representaria relação direta com o desempenho registrado, no caso dos alunos de ensino médio integrado.

O segundo grupo, em que o processo seletivo foi realizado por sorteio, foi descrito por Maria:

“Eu me inscrevi no processo seletivo e foi por sorteio. Eu não tenho bem certeza, mas acho que foi por cotas” [o sorteio] (Maria).

Segundo Adams (2019), a política de cotas ampliou o acesso de grupos histórica e estatisticamente excluídos da educação pública federal; assim, havendo iniciado no começo da década passada, esse processo tornou as instituições de ensino mais compatíveis com a população e, dessa forma, os discentes passaram a, de fato, representar a população. Um exemplo disto é que a maioria dos institutos federais tem prédios novos que já foram construídos considerando as adaptações necessárias.

O terceiro grupo, formado pelos entrevistados que passaram por processos seletivos com prova, que, dessa forma, foram regulados pela Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que, em seu Art. 30, determinou que, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas uma série de medidas específicas.

“Eu entrei pelo sistema de cotas PCD, fiz a prova” (João).

“Eu fiz a prova, mas usei cotas” (Joana).

“Eu fiz a prova, foi por cota, acho que foi” (Claudia).

No que concerne à utilização de cotas para pessoa com deficiência, em alguns casos, esse não foi um tema com aparente relevância, como observado nas respostas anteriores, em que Claudia sequer teve convicção de haver utilizado as cotas; porém, é importante considerar a falta de informações à população em geral a esse respeito:

“Eles estavam fazendo a seleção por sorteio e inscrevemos o A7 na cota errada, aí tivemos que entrar com recurso. Para entrar com cota é bem acessível. Claro, precisa de documentos a mais, mas eu tive apoio do polo e da reitoria” (mãe de Pedro).

A constatação da mãe do estudante de que “entrar por cota é bem acessível” confirmou-se quando observado o índice de ocupação de vagas nas cotas PCD na Plataforma Nilo Peçanha, que oferece informações sobre a EPT ofertada por instituições federais. Nessa plataforma, foi possível observar, dentre os *campi* pesquisados, por exemplo, o *campus* do IFFar de Alegrete, que oferta 9,56% de suas vagas para pessoas com deficiência e possui apenas 2,6% dessas vagas ocupadas; ou o *campus* do mesmo instituto, na cidade de São Borja, que foi a instituição com maior número de alunos incluídos, dentre as investigadas nesta pesquisa, com 14 estudantes com deficiência matriculados e, mesmo assim, ocupando apenas 6,39% das vagas destinadas a PCD.

Um fator interessante, independentemente do meio de ingresso: prova, sorteio ou apenas inscrição, foi que todos os entrevistados foram oriundos de escolas públicas, o que foi ao encontro dos dados fornecidos pelo IBGE (2010), que determinam que 83,7% das matrículas de ensino médio são da rede pública; porém não se sabe se esses estudantes são oriundos do ensino fundamental público ou privado.

Outra questão de relevância que merece análise crítica é a de que a maior possibilidade de ingresso pode estar vinculada à ampliação da rede de EPT federal, sobre a qual Adams (2015) declarou que, apesar das críticas ao modelo imposto, que priorizou o aumento de vagas, em detrimento de políticas de permanência, é inegável que o aumento de vagas tem impactado de diversas formas nas regiões onde as instituições federais de ensino foram inseridas.

5.3 CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

A terceira categoria elencada para estudo diz respeito a questões de acessibilidade. No Brasil, um dos marcos da acessibilidade é o Decreto n. 5.296/2004, que descreveu os

objetivos da acessibilidade como sendo: garantir que o sujeito realize suas atividades diárias com autonomia e segurança, nos espaços urbanos, nas edificações, nos mobiliários, nos sistemas de transporte e meios de comunicação (BRASIL, 2004).

É importante recordar que os primeiros passos da acessibilidade arquitetônica ocorreram na década de 60, com os projetos com conceito arquitetônico livre de barreiras, com foco maior nos usuários de cadeiras de rodas, principalmente na Europa e nos Estados Unidos (MAZZONI et al., 2001).

Neste trabalho, o conceito de acessibilidade é aquele proposto pelo Projeto de Lei 4767/98, que trata das normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Desse modo, a acessibilidade é entendida como possibilidade e condições de alcance para utilização, com autonomia e segurança, dos espaços, equipamentos urbanos, e mobiliário, dos transportes, das edificações e dos meios de comunicação por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1998).

As barreiras arquitetônicas foram compreendidas como obstáculos construídos no meio urbano que dificultam ou impedem a livre circulação dos estudantes que possuem deficiência transitória ou permanente (EMMEL; CASTRO, 2003). Também não pode se desconsiderar as barreiras urbanísticas que compreendem aquelas “existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo” (BRASIL, 2015).

Ainda sobre as barreiras à acessibilidade arquitetônica, Rodrigues (2004) defendeu que elas devem ser observadas não somente como rampas ou outras medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos prédios.

Torres et. al. (2002) afirmaram, ademais, que a acessibilidade deve ser entendida como um processo dinâmico, que se altera em função dos movimentos tecnológicos e sociais que a humanidade vive e que impõe novas demandas. Assim, foi possível observar esse movimento de acompanhamento das mudanças históricas e culturais acerca da acessibilidade arquitetônica nas memórias escolares anteriores ao curso técnico, como no relato que segue:

[...] lá [escola de ensino médio] tinha monitora, mas a monitora não era presente, e o banheiro adaptado não era no mesmo lugar que ficava a sala de aula, tinha q subir 3 ou 4 degraus de escada para chegar ao banheiro adaptado, aí era só o banheiro normal, aí eu nunca fui no banheiro lá. E, o que mais tem nessas escolas antes do IF é escada e falta de lugares adaptados (Joana).

Para Cavalcanti e Galvão (2007), tornar um ambiente, de fato, acessível significa permitir todas as possibilidades de percepção, alcance e ajudas técnicas disponíveis para utilização dos espaços com autonomia e segurança. Assim compreendida, a acessibilidade para permanência no curso não diria respeito somente à instituição, mas também às ferramentas as quais o estudante tem acesso fora da escola:

Esse celular que eu tenho é adaptado por comando de voz é o que me ajuda muito, porque aí as professoras passam tudo por PDF e eu pego pelo Youtube e eu respondo oral. Posso responder pelo whatsapp, pelo email, por tudo porque tudo o celular tem acesso, mas assim, eu gosto de fazer oral, eu sempre prefiro fazer oral; e assim, tô indo, gostando (Ana).

Por outro lado, o curso pode impor aos estudantes barreiras arquitetônicas que fujam aos poderes da instituição, como ocorre com as empresas que concedem vagas de estágio: “[...] tem que fazer estágio obrigatório. Eu já entrei em contato com 6 empresas, aí ou não tem acesso pra deficiente ou já preencheram a vaga” (Joana).

Kuenzer (2016) propôs que a teoria é fundamental, mas há também, de maneira imprescindível, a necessidade de reflexão teórica sobre a prática, como forma de alcançar sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, possam orientar outras práticas, diferenciadas, de caráter transformador. Dessa forma, se o estágio compõe a grade curricular do curso, é plausível entender que é fundamental a formação do aluno e que, neste sentido, frente a realidade posta, Joana não entrará no mercado de trabalho em condições técnicas de igualdade com os demais alunos do curso.

Para tanto, cabe pensar que ao tratar das barreiras atitudinais, faz-se importante compreender e fazer uso de metodologias que auxiliem os estudantes na melhor compreensão dos conteúdos. Uma possibilidade de método de ensino neste sentido é a Flexibilização Curricular que de acordo com Coelho (2021, p.83) “é fator fundamental para que o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e, além desse processo, para rumarmos a uma inclusão real dentro dos ambientes escolares, sem preconceito e exclusão”. A autora ainda defende a busca por metodologias diversas que contemplem os objetivos singulares de cada estudante.

Quanto ao tipo de acessibilidade lembrado pelos entrevistados foi sempre relacionado à exigência que a sua deficiência impôs, o que demonstra a necessidade de atenção individual aos estudantes com deficiência. “[...] fui estudar no (nome de uma escola de ensino médio),

era ok, ele não era totalmente acessível, não tinha nem banheiro para cadeirante, mas como eu não era, a gente nem se preocupava tanto com isso” (Joana).

Da mesma forma, as características de acessibilidade arquitetônica existentes nas instituições foram descritas conforme a deficiência do sujeito, como podemos observar no relato de Ana, que é uma estudante cega:

Então, nessa parte de acessibilidade, é tranquilo. A sala onde eu estudo fica bem em frente ao banheiro feminino, então é só sair de uma e entrar em outra porta, é tudo por dentro de um corredor amplo, esse corredor me chama muito atenção, porque ele é largo, então não tem problema, se vem mais alunos eu me bater ali. Outra coisa: não que sejam marcos adaptados, mas como tem bastante portas, eu consigo costear a bengala e ir contando as portas até chegar a minha sala. Então, tanto na ida como na saída, é bem acessível e o refeitório é do lado, então, eu estou em um corredor que, se eu saio pra qualquer lado, eu me acho.

Como mencionado anteriormente, é fato que a busca por acessibilidade é um fenômeno social mutante, em constante evolução e que, muitas vezes, é motivado pelas necessidades impostas naquele momento; assim, como pode se achar na fala de Paulo, as instituições passaram por adaptações conforme as demandas trazidas pelos estudantes:

A acessibilidade foi um problema, quando eu cheguei na escola, era muito poucos lugares, as rampas não tinham uma adequação para minha cadeira de rodas, ela trancava. Era muito inclinada, não dava certo. Não tinha uma classe onde eu conseguisse me posicionar, me apoiar; mas, depois de um tempo, conversando com os professores e com os diretores também, as coisas foram mudando, foi melhorando. Até eu chegar no técnico, já tinha acessibilidade em todas as salas.

O apoio por parte da comunidade escolar, no que diz respeito à busca por acessibilidade, apareceu nas falas dos entrevistados, como no caso de Ana:

Na saída, que saem todos juntos, eu sempre tenho ajuda dos colegas; raramente, é muito difícil eu ficar sozinha. Tem ajuda das colegas, das professoras, da coordenação, da secretária, da merendeira, do porteiro, eu tenho acesso e acessibilidade de tudo quanto é lado com eles.

Segundo Caiado (2013, p.166) “a interação social é um aspecto relevante quando se refere ao desenvolvimento, pois transforma as pessoas. Assim, o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciadas pelas interações estabelecidas”.

Por mais que as barreiras arquitetônicas sejam lembradas pelos estudantes, Sasaki (2020) sistematizou a acessibilidade e, conseqüentemente, suas barreiras, em seis dimensões:

arquitetônica, comunicacional, digital, instrumental, metodológica e a natural. E de acordo com a LBI (2015) em seu artigo 8º dialoga que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Como o foco central deste trabalho não reside no estudo das barreiras, aqui serão tratadas apenas, além das barreiras arquitetônicas, as atitudinais, que, de acordo com Mendes e Paula (2008), seriam a maioria das barreiras existentes hoje nos espaços escolares.

Neste sentido, como barreiras atitudinais, foi tomado como referência o proposto por Ponte e Silva (2015), que incluíram, no entendimento do conceito: a negação, os estereótipos, os estigmas, o abuso dos direitos, o preconceito e outras atitudes discriminatórias que interferem na inclusão do sujeito na sociedade de forma plena.

Ainda sobre a questão, é importante ressaltar que a própria Lei nº 13.146/2015 propôs um conceito amplo de barreiras, que vai além do arquitetônico, ao defini-las como: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [...]”.

Lima e Tavares (2008) mencionaram uma série de formas como as barreiras atitudinais podem aparecer, no ambiente escolar, como: ignorância, medo, rejeição, inferioridade, piedade, adoração do herói, dentre outras.

Nas instituições pesquisadas, as barreiras atitudinais emergiram antes mesmo do ingresso, de fato, do estudante na escola/instituto, como aparece no discurso de Ana:

Quando eu fui pro [nome da instituição], pra começar o técnico, também não tive dificuldade, fui muito bem recebida, tanto pelos professores, quanto pelos colegas, mas eu notei assim ó (risos), quando disse na hora da entrevista que eu era cega, assim, dos dois olhos, eu ouvi no fundo do telefonema assim ó: só um minuto que eu vou passar para o diretor, aí a diretora dizia assim: aí, o que que eu vou fazer? ...só um minuto que vou passar para a coordenação...aí a coordenação dizia: aí, o que que nós vamos fazer? E eu lá, ouvindo tudo pela ligação. Aí, eu pensei, eu disse assim: gente! Eu não sou nenhum alienígena, não sou nenhum bicho papão, eu sou uma pessoa normal, só que apenas eu não enxergo, só isso! É a minha diferença.

Caiado (2013), em sua pesquisa intitulada “Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama”, relata que dois resultados chamaram a atenção, sendo um as condições sociais desfavoráveis e o outro refere-se ao fato de nenhum entrevistado trazer lembranças de vida associadas ao assistencialismo.

A questão das condições sociais não foi tema da entrevista que compôs este estudo, mas o que podemos chamar de “não-assistencialismo” foi observado na fala de Ana:

*E aí a menina da secretaria me disse: olha, a gente não tem a auxiliar, uma pessoa pra te levar no banheiro, essas coisas assim, um monitor.
Eu disse: não tem importância, até porque se eu for por monitor, eu não vou conseguir ir pra lugar nenhum.*

Realizando um parêntese sobre a questão da nomenclatura utilizada para denominar o profissional de apoio, observada anteriormente, para Almeida, Siems-Marcondes e Boer (2014), tal multiplicidade de denominações ocorre por esta ser uma figura com atuação recente dentro do contexto escolar; tendo surgido, no Brasil, pela demanda de suporte a alguns estudantes em relação a necessidades de deslocamento, higiene ou alimentação (Souza et al., 2012).

Quanto à questão da visão assistencial, ainda segundo Caiado (2013, p.31) “o rompimento com o assistencialismo e a superação dessa visão são fatores importantes para compreendermos como cada entrevistado trilhou todo caminho da escola.”

De forma semelhante ao já observado com as barreiras arquitetônicas, neste estudo, as barreiras atitudinais também apareceram nas memórias escolares dos sujeitos, anteriores ao ingresso no curso técnico:

A primeira escola na rede municipal Pedro chegava igual um porquinho, todo sujo de areia e vivia isolado, aí levamos para rede estadual quando ele tinha 4 anos. Aí foi pior ainda, não falava, caminhava nas pontas dos pés, caía muito, tinha convulsões. A professora tirava ele da integração dos colegas e colocava ele como um bicho numa sala dos fundos. Na hora da pracinha, ela não deixava o Pedro brincar com outras crianças (Mãe de Pedro).

Sobre a questão da superproteção, Ponte e Silva (2005) entendem que seja por parte da família, da instituição ou dos professores, também acaba por caracterizar-se como uma barreira atitudinal:

No [escola de ensino médio], tinha uma professora que me sufocava, ela entrava e ficava o tempo todo “tu precisa de alguma coisa?” e eu não consigo estar parece

que com uma pressão. Ai eu já odiava quando tinha aula com ela, porque ela ficava a 5 minutos perguntado se eu precisava de alguma coisa. Não sei bem explicar, agora eu até entendo, mas como eu era muito nova, era uma pressão, algo que me marcou (Joana).

Por outro lado, Voguel (2007) propôs que alguns sujeitos com deficiência necessitam de apoio para execução de determinadas atividades rotineiras, mas essa ajuda precisa ser diferenciada de dependência, visto que as iniciativas voltadas à inclusão devem prezar pela autonomia do sujeito.

Ainda sobre os relatos de Joana e Pedro, Fuhrmann (2016) ressaltou que, para os professores, a inclusão é uma questão desafiadora, pois exige a criação de um novo paradigma educacional; é necessário deixar para traz experiências repetíveis, certezas, aulas rotineiras para adentrar em um campo de incertezas.

Quanto a uma possível classificação de forma independente de barreiras consideradas pedagógicas, neste trabalho, tomamos o proposto por Mendonça (2013), quando afirma que elas estão vinculadas às barreiras atitudinais, pois incluem metodologias, adequação de técnicas, teorias e métodos desenvolvidos por professores, ou seja, são baseadas em atitudes de profissionais.

Defendendo, além disso, a ideia de que as barreiras pedagógicas são atitudinais, tomamos o proposto por Carvalho (2005), quando afirma que “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (p.77).

Assim, dentro das barreiras atitudinais, a temática avaliação apareceu principalmente nos discursos dos sujeitos com cegueira ou deficiência visual. Sobre esse dado, é importante considerar as afirmações de Caiado (2013), que possui longos estudos acerca dos estudantes com deficiência, o qual propôs ao garantir que as concepções a respeito das pessoas com deficiência visual têm implicações importantes e diretas na educação escolar desses indivíduos, visto que “a visão mística sobre a cegueira e a pessoa cega ainda é forte na sociedade atual” (p.195).

*Aí, a professora me perguntou: e aí, como vamos fazer as provas contigo?
Eu respondi: problema nenhum! A professora vai explicar a matéria e, na hora da prova, eu vou fazer numa sala separada, numa data separada e ela vai perguntar as questões e eu vou responder.
E aí nós começamos a nos adaptar normal, que nem no outro colégio. Foi uma adaptação boa, rápida (Ana).*

Já em sua pesquisa, Pontes e Silva (2015) encontraram, dentre os resultados mais citados como barreiras à acessibilidade, a falta de informação sobre como interagir com uma pessoa com deficiência, informação que vai ao encontro do relato de Ana, descrito anteriormente.

Percebemos que, em alguns casos, não existiu política específica prévia, ou seja, o docente adapta-se à medida em que as questões surgem. Sobre tal questão, Rodrigues e Passerino (2018) declararam: “Acreditamos que a proposição de uma formação docente associada à inclusão de pessoas com deficiência afaste-se do âmbito de conhecer para atuar, ou seja, exaltar a deficiência e, a partir disso, intervir” (p.423).

Por outro lado, Alles et al. (2019) defenderam que as histórias de vida devem ser compreendidas como necessárias para a construção de planejamentos individualizados. Desse modo, segundo as autoras, é preciso deixar de lado os diagnósticos pré-estabelecidos e pensar em cada sujeito e suas relações estabelecidas durante a vida, para proporcionar-lhe os apoios necessários para que atuem da forma mais independente possível na sociedade.

A falta de preparo e planejamento docente alcançou a percepção de um dos entrevistados, causando-lhe insegurança:

Eu acho que é a questão mais da avaliação que eu fico pensando, não sei como vai ser com essa minha limitação. Porque as aulas em si, está bem tranquilo, mas pra mim fazer avaliação e fazer as atividades, não sei como vai ser essa parte da avaliação, eu fico pensando (MARIA – cursa o primeiro semestre).

De Magalhães, Castaman e Vieira (2020) concordaram que, na perspectiva que se deseja de educação inclusiva, é esperado que os professores possam capacitar-se e preparar-se para promover a participação do estudante com deficiência junto ao restante da turma; ou seja, o professor deveria reorganizar-se para atender ao estudante com deficiência desde que ele adentra a escola.

No que se refere aos serviços de AEE, surgiu a necessidade de integração dos atores envolvidos e, sobre isso, Zago e Ribeiro (2018), ao relatarem a experiência de implementação do atendimento educacional especializado no Instituto Federal Catarinense, apontaram que o Plano de Atendimento Educacional Especializado deveria ser desenvolvido e efetivado pelos professores de atendimento educacional especializado, em conjunto com a equipe de psicólogos e pedagogos da instituição, articulados com os demais professores, famílias e outros serviços que se fizerem necessários. Porém, segundo os autores, até o ano de 2018, o

IFC ainda não contava com professores de AEE em todas as unidades, o que inviabilizava a execução das atividades.

No contexto das entrevistas, surgiram falas que remetem à demanda pelo modelo nomeado como ensino colaborativo, ou coensino. Nesse sistema, em conformidade com Vilaronga e Mendes (2014), o professor da sala deve obter informações com o professor consultor sobre os estudantes para quem foram construídos planos individuais e discutir com ele as adaptações necessárias a cada sujeito. Assim posto, os professores especialista e da sala comum deveriam ter um projeto em concordância para os estudantes com deficiência, que fosse realizado em parceria.

A ausência desse modelo de atendimento ao estudante é percebida por Pedro: *“A escola está sem professora de AEE e na sala de aula alguns professores não sabem trabalhar com autista. O monitor é para 2 alunos, porque tem outro menino com deficiência”* (Pedro).

No que diz respeito à formação desses professores, que atuavam ou que faltavam aos serviços de atendimento educacional especializado mencionados pelos entrevistados, a Resolução CNE/CBE N°4/2009, em seu Art. 12º, determina que devem possuir formação inicial que os habilite para o exercício da docência, além de formação específica para educação especial (BRASIL, 2009).

Segundo a Resolução do CNE/CEB 2/2001, em seu artigo n°. 18, para atuar em atendimento educacional especializado, o profissional deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas da educação especial. Alves (2006), por sua vez, ao tratar da atuação na sala de recursos multifuncionais, acredita que o profissional necessita, além das exigências formais, já descritas, desenvolver conhecimentos acerca de diversos temas, tais como: enriquecimento curricular, estimulação precoce, atividades cognitivas, sistema braille, ensino de língua brasileira de sinais, entre outros. É pertinente destacar aqui que as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser um dos lócus do AEE, não sendo a única possibilidade dentro das escolas ou instituições de ensino (RODRIGUES et al., 2021).

Em estudo realizado por Melo e Martins (2016) sobre a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e em Portugal destacou a existência de um leque expressivo de normativos no contexto brasileiro para assegurar a igualdade de oportunidades aos estudantes e tal legislação tem sido de suma importância para uma educação inclusiva. Entretanto, a teoria destoa da prática, a minimização das barreiras não envolve só leis, mas também a "conscientização, investimentos em recursos e

conhecimentos científicos por parte dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas e gestores para assegurar uma educação de qualidade” (MELO, MARTINS, 2016, p. 259).

Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, em consonância com Mendes (2017), também pode ser discriminatória, desigual e injusta, ou seja, barreira atitudinal, se não responde às necessidades diferenciadas dos estudantes, como citado pela estudante 3, que também, apesar de não nomear, cita um exemplo de situação em que o coensino teria campo fértil para atuar:

A parte tipo de gráfico, o técnico em administração tem muito gráfico, gráfico de barras, aí às vezes, elas meio que se esquecem que tem uma deficiente visual no meio da turma e explicam tradicional, aí eu pego e digo: professora, o gráfico está deitado? Está em pé? Colorido? Como é que é? Aí, elas descrevem e assim dá pra entender (Ana).

Sobre a fragilidade do preparo técnico dos professores para atender as demandas de estudantes com deficiência, Vilaronga e Mendes (2014) sublinharam que o cenário é resultado de uma formação debilitada no que concerne à educação especial, visto que tendo realizado cursos que, muitas vezes, não correspondem à realidade das escolas e sem suporte do modelo de ensino colaborativo, os professores recebem todos os anos sujeitos com as mais distintas demandas de adequações pedagógicas e/ou arquitetônicas, o que resulta em não saber como agir ou simplesmente não agir, como exemplifica o relato de Maria:

Pra ser bem sincera contigo, com quem eu conversei sobre o assunto foi o coordenador do curso e uma outra prof, que é da acessibilidade, a M. e a B., então foram as 3 pessoas com quem eu conversei sobre essa minha limitação. Os professores que eles já estão cientes, porque no caso os 3, ao coordenadora com as duas profes, como eu te falei, eles tiveram reunião e aí eu foi abordado esse assunto sobre eu, foi comentado, falado sobre a minha deficiência, então eu acredito que todos os professores saibam, mas nenhum ainda se manifestou em nenhuma aula, nenhum momento (Maria).

Sobre a situação descrita por Maria, Carvalho (2000) afirma que, para remover as barreiras à aprendizagem, é fundamental conhecer tanto as características do processo de aprender, como as características do estudante. Assim, surge o questionamento sobre qual é o nível de acessibilidade oferecido nas aulas ministradas numa situação em que os professores nunca falaram com Maria, apenas ouviram alguém lhes contar sua impressão sobre as demandas dessa estudante.

Por outro lado, aparecem exemplos de comprometimento e apoio, como é o caso de Paulo:

O mais difícil pra mim foi na parte de teclado, digitar alguma coisa. Eu tenho uma deficiência que atinge os membros inferiores e superiores também, e eu tinha pouco contato com computadores, não tinha toda aquela manhã, de entrar no site e sair do site. Esse foi um grande desafio, mas, conto com apoio dos professores e colegas (Paulo).

A declaração de Paulo remeteu ao defendido por Kuenzer (2016) ao tratar da teoria proposta por Vigotski (1984), quando este afirmou que as relações entre o objeto a ser aprendido e o sujeito da aprendizagem são perpetuamente mediadas por outros indivíduos, ou seja, a interação de cada sujeito com o mundo ao seu redor dá-se através de outros sujeitos, independente de estar-se tratando de uma pessoa com deficiência ou não, a aprendizagem sempre é uma relação social.

Por fim, de forma geral, salienta-se que os dados analisados e apresentados ao longo deste tópico não apresentam particularidades no que tange sua área geográfica, em se tratar de uma fronteira com outros dois países.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um pesquisador nunca termina um trabalho de investigação sendo a mesma pessoa que o começou. Procurar, descobrir, entrevistar, estudar, ouvir, é transformador. Assim, como escreveu Caiado (2014), este texto é uma, dentre muitas possibilidades de leitura do real. “São muitas e diferentes vozes, diz o poeta. São múltiplas e complexas as tramas do real, diz o pensador” (p.133).

Pensando dessa forma, certamente, outras vozes trarão outras histórias e, conseqüentemente, outras conclusões. A inclusão é tarefa complexa, que exige muita escuta e

estudo, que envolve a participação, mas nunca o isolamento acadêmico. Outros estudos, com outros dados, ideias e possibilidades virão, porque a inclusão ainda é nova, frágil, carece de cuidado, zelo e muita atenção.

Nesse sentido, permeada a indagação de como se dá o acesso de estudantes com deficiências em cursos técnicos públicos nas diferentes áreas da EPT, presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul? e buscando subsídios para responder aos objetivos propostos, - que versaram sobre informações quantitativas relativas a acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul; meios de ingresso para estudantes com deficiência em espaços de educação técnica de municípios da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul; e condições de acessibilidade das escolas técnicas e institutos federais para as demandas dos sujeitos com deficiência - os dados obtidos durante este estudo foram agrupados em três categorias, sendo elas: dados quantitativos sobre acesso, meios de ingresso e questões sobre acessibilidade.

Os dados quantitativos apresentados na primeira categoria foram colhidos junto a escolas e/ou institutos federais de 13 municípios da fronteira oeste do RS, durante os meses de outubro e dezembro de 2021. As duas últimas categorias de investigação, que dizem respeito a ingresso e acessibilidade, trazem informações de entrevistas realizadas com estudantes das sete instituições da fronteira oeste que apresentavam matrículas de pessoas com deficiência em cursos técnicos.

Assim, houve total êxito na coleta de dados, visto que nem uma fonte, dentro do lócus proposto, foi perdida. Os objetivos do estudo, que buscou analisar informações quantitativas relativas a acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul; bem como verificar os meios de ingresso para estudantes com deficiência em espaços de educação técnica de municípios da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul e investigar as condições de acessibilidade das escolas técnicas para as demandas dos sujeitos com deficiência foram cumpridos.

Através dos dados quantitativos, foi possível observar que, na fronteira oeste do RS, é ofertado um total de 40 diferentes cursos técnicos em instituições públicas. Dos cinco *campi* de institutos federais e sete escolas estaduais pesquisados, sete instituições possuíam matrículas de estudantes com deficiência. Todas as escolas que não possuíam sujeitos com

deficiência faziam parte da rede estadual, assim, houve matrículas de PCDs em todos os *campi* de institutos federais estudados.

A disparidade entre número de matrículas: 03 na rede estadual e 28 na rede federal, faz pensar que os Institutos Federais vêm se constituindo, efetivamente, em instituições inclusivas, com políticas, profissionais e tradição, nesse sentido.

Sobre o acolhimento, 66% das instituições declararam contar com AEE e 22%, com NAPNE. Quando questionadas sobre como ocorre a inclusão, as respostas foram direcionadas unicamente ao trabalho desses serviços, ignorando o fato de a inclusão ser tarefa e papel de toda comunidade escolar.

Os desafios percebidos pelos estudantes com deficiência, professores e gestão corroboram sobre a falta de profissionais de apoio, de preparo dos professores e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem dos alunos; por outro lado, em se tratando de egressos, houve o registro de uma média de um aluno formado a cada dois anos por instituição; o que, segundo as escolas/institutos investigados, estaria ligado à pandemia do Coronavírus.

Sobre a segunda categoria estudada, que versou sobre o ingresso de estudantes com deficiência, foram observados três modelos, o ingresso sem processo seletivo, o ingresso por sorteio e o ingresso através de prova. Parece claro que o modelo de ingresso não inibe a busca, uma vez que os cursos com ingresso através de prova contam com maior número de estudantes incluídos.

Por fim, no que tange à acessibilidade, terceira e última categoria de pesquisa, foram encontradas barreiras físicas e atitudinais tanto nas memórias anteriores ao ingresso no curso técnico, como nas instituições pesquisadas e ainda nos possíveis locais de estágio.

Com isso, este estudo buscou, de maneira mais ampla, analisar o acesso de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade em cursos técnicos públicos nas diferentes áreas da EPT, presentes nos 13 municípios que compõem a fronteira oeste do Rio Grande do Sul; tendo ciência de que esse é apenas um recorte, que versa sobre a realidade de uma determinada área demográfica e que não apresentou diferenciação de outros estudos em função de particularidades culturais como a fronteira com Argentina e Uruguai, a distância de grandes centros de ensino e saúde. Bem como o fato de muitas escolas estarem situadas na zona rural, o que poderia ter aparecido nas entrevistas em função da dificuldade de transporte e acesso por parte de uma parcela da população, não apareceu, apesar de 3 dos 7 entrevistados serem cadeirantes.

Por fim, o desejo é que este estudo possa ser usado como instrumento norteador de mudança da realidade, disseminando informações e baseando iniciativas na busca por uma EPT que, de fato, seja para todos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Elias. A política de cotas e de permanência: uma análise do triênio 2015-2017 do IFFar Campus Santo Ângelo. **Revista de Ciência e Inovação do IF Farroupilha**, v. 4, n. 1, 2019.

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica no PNE 2014-2024: questões para o debate. **EccoS Revista Científica**, n. 36, p. 67-83, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061005>. Acesso em: abr. 2021.

ALLES, Elisiane Perufo et al. (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual 2 Projeto financiado com bolsas pelos programas ‘Fundo de Incentivo a Pesquisa’ (FIPE) e ‘Programa de Licenciaturas’ (PROLICEN) da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. . **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2019, v. 25, n. 3, pp. 373-388.

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; BOER, Willian. O. Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. **Inclusão e diferenças: resignificando conceitos e práticas**, v. 2, p. 125-143, 2014.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 36, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASTOS, Cláudia Adriana Delevati. **Acompanhamento dos Egressos: Um Estudo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do If Farroupilha–Campus São Vicente do Sul**. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal). 2018.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 1, p. 163-177, Dec. 2019.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1pl.html#:~:text=Art.,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta a Educação Profissional. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei 4767/98**. Normas gerais e Critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. Diário Oficial da União, Brasília, p. 6, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.301**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.748** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDBE. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513/2012 - PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Proposals for inclusive education for the federal institutes of state of Rio Grande do Sul**: some notes. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.

CABRAL, José Francisco Ribeiro et al. Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica FAGOC-Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/viewFile/111/217>. Acesso em: jan. 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. 242p. São Carlos: **Ed. UFSCar**, 2013.

CAIADO. Kátia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola – lembranças e depoimentos**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, June 2014.

CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia. Mobilidade. In: CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia. **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 427-434.

COELHO, Caroline Pugliero. Flexibilização curricular no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino básico: a experimentação de cromatografia no estudo da fotossíntese para alunos cegos. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Unipampa-Uruguaiana, 2021.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**. 2ª. Ed. Ed. Bookman, São Paulo, 2005.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil, 2013.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 7, n. 13, 2001.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil - 2000 - 2014. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 16, p. e3554, abr. 2019. ISSN 2447-1801.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, Dec. 2014.

DALLABONA, Carlos Alberto; FARINIUK, Tharsila Maynardes Dallabona. EPT NO BRASIL: HISTÓRICO, PANORAMA E PERSPECTIVAS. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, p. 46-65, nov. 2016.

DA SILVA, Jeremias Rodrigues; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Políticas de acesso nos processos seletivos da rede de educação profissional no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 3, 2019.

DE LIMA, Leidy Jane Claudino et al. O direito a educação e a PNEE: atualização ou mudança no paradigma da inclusão escolar? **Rein-revista educação inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 99-110, 2020.

DE MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves; CASTAMAN, Ana Sara; DE APARECIDO VIEIRA, Josimar. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. **Debates em Educação**, v. 12, p. 176-192, 2020.

DE OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são? # Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2021.

DE SENA, Nazaré do Rosário Ribeiro; SANTOS, Patrik Marques dos. O uso de aplicativos de dispositivos móveis como recurso na aprendizagem de estudantes com TEA ingressantes na EPT. **REVISTA IGAPÓ-Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/igapo/article/view/750>. Acesso em: 25 abr. 2021.

EMMEL, EMG; CASTRO, Celinda Bardosa de. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Uel, p. 177-183, 2003.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 9, p. 1492-1508, 2012.

ESPOTE, Roberta; SERRALHA, Conceição Aparecida; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 1, p. 77-88, Apr. 2013.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba-PR. PUC. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf. Acesso em: mar. 2021.

FERREIRA Liliana Soares; et al. (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em Diferentes Contextos – desafios e reflexões**. Vol.1. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FUHRMANN, Lucrécia Raquel. A docência no ensino profissionalizante e a inclusão como paradigma. **Revista Prâxis**, v. 1, p. 86-97, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GÓES, Jefferson Vieira de; GONÇALVES, Wesley Antonio. A inclusão de pessoas com deficiência e a educação profissional e tecnológica: uma análise das políticas afirmativas no ensino técnico da UFMG. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um estudante portador de deficiência mental. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, abr. 2008.

GOMES, William. **Fenomenologia e Pesquisa em psicologia**. Porto Alegre. Ed: Universidade/UFRGS, 1998.

GONÇALVES, Lisandra. **Ação TEC NEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR campus São Vicente do Sul**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. 142 p. 2017.

GONÇALVES, Lisandra, MARASCHIN, Mariglei Severo. A historicidade da política de inclusão na ação TEC NEP: início, ápice e declínio. In: MARASCHIN, Mariglei Severo. et al. **Políticas na Educação Profissional: historicidade e realidades**. Curitiba: CRV, 2020.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais, v. 1, p. 1-15, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=25&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=1>. Acesso em: mai. 2021.

IFFAR. Instituto Federal Farroupilha. **O Instituto Federal Farroupilha**. 2010. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=4>. Acesso em: out. 2022.

IFSUL. Instituto Federal Sul-rio-grandense. **IFSul lança cursos técnicos binacionais na fronteira com o Uruguai**. 2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/46934516-Ifsul-lanca-cursos-tecnicos-binacionais-na-fronteira-com-o-uruguai.html#show_full_text. Acesso em: out. 2022.

IPAE. Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. **Consolidação da Legislação Educacional**. 2022. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pt/4.04aur.pdf>. Acesso em: out. 2022.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Oficina abrigada e a" integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 51-63, 1992.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

GOMES, Claudia; DE SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Instituições privadas de ensino: considerações para o processo de inclusão. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 26, ed. 81, 2009.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 53-62, 2008.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; JESUS, Denise Meyrelles de. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-13, 2009.

GONÇALVES, Lizandra Falcão. **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFar, campus São Vicente do Sul. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2017, 143f.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

LIMA, Núzia Roberta; BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas: desafios do professor. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7450>. Acesso em: abr. 2021.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Itinerários da Educação Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas: Canoas. **Ed. ULBRA**: Porto Alegre: AGE:2008.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em revista**, Curitiba, n. spe.3, p. 71-86, 2017.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, 2001.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação Profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2014.

MENDES, Rodrigo. **A miopia do modelo segregador de ensino**. 2012. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/22358>. Acesso em: abr. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-18, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação especial inclusiva. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Ivone. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDONÇA, Ana Abadia S. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In: **Encontro de Pesquisa em Educação**, 7. 2013. Uberaba. Anais... Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013 p. 4-16.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, n. 3, v. 38, 2016, p. 259-269.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1703-1729, 2020.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MONTEIRO, Catia Maria Alves; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. O acolhimento nas práticas educacionais inclusivas da EPT. **Educação em Foco**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32903>. Acesso em: mai. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth de. **As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: estudantes com deficiências em foco. **Educar em revista**, Curitiba-PR, n. 41, p. 125-143, set. 2011.

NASCIMENTO, Osvaldo Ferreira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Ibepe, 2007.

NASCIMENTO, Franclin Costa et al. A ação TEC NEP–Tecnologia, educação, cidadania e profissionalização para pessoas com necessidades específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **InterSciencePlace**, v. 1, n.

18, 2015. Disponível em <http://revista.srvroot.com/isp/index.php/isp/article/view/175>. Acesso em: abr. 2021.

NASCIMENTO, Francilin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação. **Ciência e Tecnologia de Brasília**, 2013.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 367-383, 2014.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, jun. 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: dez. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Nova Perspectiva para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/DF, 2007.

PONTE, Aline Sarturi; DA SILVA, Lucielem Chequim. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência/Attitudinal accessibility and the perception of people with and without disabilities. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 2, 2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 53, p. 331-356, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%aadtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 407-426, set. 2018.

RODRIGUES, Anália. TATSCH, Daniela. PADILHA, Francieli. Capítulo do livro SCHMENGLER. Angélica Regina; CORRÊA. Juliane Riboli; HEMAN. Marília Rodrigues Lopes. (org). **Educação Especial & Atendimento Educacional Especializado: potências e reverberações da inclusão**. Ed. Taurete. RJ, 2021.

RODRIGUES, Martiéli de Souza et al. Um olhar para inclusão do público alvo da educação especial no ensino regular a partir do censo escolar brasileiro. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 1061-1066, 2016.

ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Praxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Lucilene Machado dos; ESCOBAR, Suzana Alves. Beyond admission: racial quotas in Federal Institutes and the challenges of emancipatory technical and professional training. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e346101017963.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Quantas pessoas têm deficiência. **Revista Nacional de Reabilitação**, p. 7-8, 1998. Disponível em: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/lectura6_disc.UT1.pdf. Acesso em: abr. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusivo: 7 dimensões de acessibilidade**, 2020, vídeo de 15min publicado pelo canal Tv câmara São Paulo. Disponível em: <https://youtu.be/fAOxEC5n2kc>. Acesso em: mai. 2022.

SILVA, Fernanda Souza; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, p. 251-269, 2020.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Estudos em psicologia** (Natal), Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, dez. 2014.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.

SOUZA, Ana Claudia et al. A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): Reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 14, n. 29, p. 635-664, 2012.

TILLMANN, Luana; ALMEIDA, Judith. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 123-129, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123>. Acesso em: abr. 2021.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**, v. 31, p. 83-91, 2002.

TURMENA, Leandro; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: abr. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Interações**, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: abr. 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VOGEL, Bernadete. **Arteterapia e Inclusão**. 2007. 41 f. Monografia (Especialista em Arteterapia) – Universidade Castelo Branco, Joinville, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Acesso de estudantes com deficiências na Educação Profissional e Tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisador responsável: Sabrina Fernandes de Castro

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 984288330 e (55) 3220-8925

Local da coleta de dados: via Google Meet e Google Forms

O responsável pelo presente projeto compromete-se a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas on-line, através do aplicativo *Google Meet*, e questionários on-line por meio do aplicativo *Google Forms*. Informa, ainda, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que elas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Educação Especial, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sabrina Fernandes de Castro. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ____/____/____ com o número de registro CAAE _____.

Santa Maria, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – Autorização Institucional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinada (o), responsável pela _____, em _____, autorizo a realização do estudo Acesso de Estudantes com Deficiências na Educação Profissional e Tecnológica na fronteira oeste do RS, a ser conduzido pelas pesquisadoras Anália Ferraz Rodrigues, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica, UFSM e Sabrina Fernandes de Castro, Orientadora, Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, UFSM.

Fui informada (o), pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como a respeito das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados nela, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, ____/____/____

Assinatura e carimbo da instituição

APÊNDICE C – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento dos Participantes com Deficiência

Considerando que nosso contato ocorrerá de forma remota através do *Google Meet*, será realizada, neste momento, a leitura, pela pesquisadora, do texto integral do termo de assentimento que trata de sua participação neste estudo. É necessária sua total atenção a todas as informações que serão lidas, caso necessário, você pode interromper a leitura e solicitar a sua retomada, se, ao final da leitura, for necessário, poderemos refazê-la de forma integral também.

Após a leitura das informações, será lido o termo de autorização, após a conclusão deste último, você deverá expressar de forma clara sua intenção de participar ou não deste estudo para que seu desejo seja gravado e possa ser cumprido. Também é importante que fique nítido na gravação seu nome e a data de hoje.

Tendo claras estas informações, será dado início a leitura.

Título do projeto: Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisadores responsáveis: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: (55) 99703-6013 e (55) 3220-8925. Avenida Roraima, 1000, prédio 16/Centro de Educação, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: *Google Meet*.

Ao estudante,

Eu, Anália Ferraz Rodrigues, estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou realizando uma pesquisa intitulada “ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RS”, sob a orientação da Professora Dr^a Sabrina Fernandes de Castro, e convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Seus pais ou responsável legal permitiram que você participasse.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois, se você quiser. Você pode dizer sim agora, mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

O objetivo desta pesquisa é saber várias coisas sobre a vivência escolar das pessoas com deficiência em cursos técnicos; por esse motivo você foi convidado a participar.

A pesquisa será feita através do *Google Meet*. Para isso, será usada uma entrevista, é possível que você se sinta cansado ou tenha vergonha de responder a algumas perguntas, neste caso, se você tiver alguma dúvida e se acontecer algum problema relacionado com as perguntas feitas, você pode procurar a mestrandia Anália Ferraz Rodrigues e a orientadora Prof. Dr^a Sabrina Fernandes de Castro pelo telefone (55) 996217373.

Mas há coisas boas que podem acontecer. Vamos conhecer suas percepções sobre sua experiência de realizar um curso técnico na rede pública; o que pensa sobre a acessibilidade disponível e alguns outros aspectos de sua vivência escolar.

Você e seus pais não gastarão e nem receberão dinheiro para participar da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados em livros ou revistas, mas sem identificar quem participou.

Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria.

CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa intitulada Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do RS. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que não vai ter problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Assinatura dos pais/responsáveis

Anália Ferraz Rodrigues
Mestranda

Prof^ª. Dr^ª. Sabrina Fernandes de Castro
Orientadora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que esta entrevista ocorrerá de forma remota através do *Google Meet*, será realizada, neste momento, a leitura, pela pesquisadora, do texto integral do termo de consentimento livre esclarecido, que trata de sua participação neste estudo. É necessária sua total atenção a todas as informações que serão lidas, caso necessário, você pode interromper a leitura e solicitar a sua retomada, ao final da leitura, sendo necessário, poderemos refazê-la de forma integral também.

Após a leitura das informações, será lido o termo de autorização, após a conclusão deste último, você deverá expressar de forma clara sua intenção de participar ou não deste estudo, para que seu desejo seja gravado e possa ser cumprido. Também é importante que fique nítido, na gravação, seu nome e a data de hoje.

Tendo claras estas informações, será dado o início a leitura.

Título do estudo: Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisadores responsáveis: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial.

Telefone e endereço postal completo: (55) 99703-6013 e (55) 3220-8925. Avenida Roraima, 1000, prédio 16/Centro de Educação, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: via *Google Meet*

Eu, Anália Ferraz Rodrigues, estudante do Curso de Mestrado do Programa de PósGraduação em Educação Profissional Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou realizando uma pesquisa intitulada “ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RS”, sob a orientação da Professora Dr^a Sabrina Fernandes de Castro, e convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa, pretendemos analisar o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da rede pública, presentes na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, a fim de investigar as condições de acessibilidade para as demandas dos sujeitos com deficiência.

Sua participação constará na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada realizada através do aplicativo *Google Meet*. Sua participação constará na gravação do encontro on-line por meio de vídeo; dessa forma, solicitamos sua autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros do encontro/entrevista a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. As informações e dados coletados pela pesquisa estarão disponíveis em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos após a defesa do trabalho de pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com a pesquisadora ou com a instituição (UFSM).

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você pode se sentir cansado ou ter vergonha de responder a algumas perguntas, neste caso, se ocorrer algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência das profissionais responsáveis pela pesquisa, de forma gratuita. Fica, também,

garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão direcionados à obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que possam acrescentar conhecimento à área da Educação Especial.

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.

Você tem garantia do direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores, através dos contatos que constam no cabeçalho deste documento, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo nominal sobre sua participação.

Anália Ferraz Rodrigues

Mestranda

Profª. Drª. Sabrina Fernandes de Castro

Orientadora

Autorização

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, 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, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

_____, ____/____/____.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Entrevista -para Pais ou Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que esta entrevista ocorrerá de forma remota através do *Google Meet*, será realizada, neste momento, a leitura, pela pesquisadora, do texto integral do termo de consentimento livre esclarecido que trata da participação do indivíduo por você tutelado neste estudo. É necessária sua total atenção a todas as informações que serão lidas, caso necessário você pode interromper a leitura e solicitar a sua retomada, ao final da leitura sendo necessário, poderemos refazê-la de forma integral também.

Após a leitura das informações, será lido o termo de autorização, após a conclusão deste último, você deverá expressar de forma clara sua intenção em autorizar a participação de seu tutelado ou não neste estudo para que seu desejo seja gravado e possa ser cumprido. Também é importante que fique nítido, na gravação, seu nome e a data de hoje.

Tendo claras estas informações, será dado o início a leitura.

Título do estudo: Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisadores responsáveis: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial.

Telefone e endereço postal completo: (55) 99703-6013 e (55) 3220-8925. Avenida Roraima, 1000, prédio 16/Centro de Educação, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: via Google Meet

Eu, Anália Ferraz Rodrigues, estudante do Curso de Mestrado do Programa de PósGraduação em Educação Profissional Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou realizando uma pesquisa intitulada “ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RS”, sob a orientação da Professora Dr^a Sabrina Fernandes de Castro, convidamos o jovem/adulto do qual você exerce a tutela a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa, pretendemos analisar o acesso de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade em cursos técnicos da rede pública, presentes na fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

A participação de seu tutelado constará na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada realizada através do aplicativo *Google Meet*. Sua participação constará na gravação do encontro on-line por meio de vídeo; dessa forma, solicitamos autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros do encontro/entrevista a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. As informações e dados coletados pela pesquisa estarão disponíveis em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos após a defesa do trabalho de pesquisa.

Sendo a participação voluntária, o participante não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. A qualquer momento, o seu tutelado pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com a pesquisadora ou com a instituição (UFSM).

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: seu tutelado pode se sentir cansado ou ter vergonha de responder a algumas perguntas, neste caso, ocorrendo algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, o tutelado terá acompanhamento

e assistência das profissionais responsáveis pela pesquisa, de forma gratuita. Fica, também, garantido o direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão direcionados à obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que possam acrescentar conhecimento à área da Educação Especial.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar que seu tutelado participe ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Você tem garantia do direito de requerer indenização em caso de danos a seu tutelado, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores, através dos contatos que constam no cabeçalho deste documento, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo nominal sobre sua participação.

Anália Ferraz Rodrigues

Mestranda

Profª. Drª. Sabrina Fernandes de Castro

Orientadora

Autorização

Após 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, 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 o sujeito por mim tutelado será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

_____, ____/____/____.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisadoras Responsáveis: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: (55) 99703-6013 e (55) 3220-8925. Avenida Roraima, 1000, prédio 16/Centro de Educação, sala 3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: via Google Forms

Eu, Anália Ferraz Rodrigues, estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou realizando uma pesquisa intitulada “ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA FRONTEIRA OESTE DO RS”, sob a orientação da Professora Dr^a Sabrina Fernandes de Castro, e convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa, pretendemos analisar ações e iniciativas que promovam acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da rede pública, presentes na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, a fim de investigar as condições de acessibilidade para as demandas dos sujeitos com deficiência.

Sua participação constará na coleta de dados por meio de questionário realizado de forma online, através da ferramenta *Google Forms*. Sua participação constará no questionário preenchido; dessa forma, solicitamos autorização para armazenar e utilizar os registros do questionário preenchido a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. As informações e dados coletados pela pesquisa estarão disponíveis em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos após a defesa do trabalho de pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com a pesquisadora ou com a instituição (UFSM).

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você pode se sentir cansado ou ter vergonha de responder a algumas perguntas, neste caso, se ocorrer algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência das profissionais responsáveis pela pesquisa, de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão direcionados à obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que possam acrescentar conhecimento à área da Educação Especial.

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.

Você tem garantia do direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores, através dos contatos que constam no cabeçalho deste documento, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-

9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo nominal sobre sua participação.

Anália Ferraz Rodrigues

Mestranda

Prof^a. Dr^a. Sabrina Fernandes de Castro

Orientadora

Autorização

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, 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, dos possíveis danos ou riscos provenientes deles e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo. Meu consentimento em participar desta pesquisa será manifestado em responder e retornar o questionário para as pesquisadoras.

Assinatura do participante

_____, ____/____/____.

APÊNDICE G – Roteiro de Tópicos para Entrevista

Roteiro de tópicos para entrevista

- a) Leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
- b) Pergunta: Você concorda com o conteúdo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido?
- c) Leitura do Termo de Assentimento.
- d) Pergunta: Você concorda com o conteúdo do Termo de Assentimento?
- e) Pergunta: Os pais do jovem estudante concordam com o conteúdo do Termo de Assentimento?

Sendo as respostas as perguntas acima afirmativas, dá-se continuidade.

Relembrando o título do projeto do qual você aceitou participar é: Acesso de estudantes com deficiências na Educação Profissional e Tecnológica na fronteira oeste do RS.

As pesquisadoras responsáveis são: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro.

As questões listadas abaixo são todas relacionadas a sua história de vida. Este projeto quer dar voz à realidade dos estudantes com deficiência de cursos técnicos, por isso, para nós, é muito importante a sua participação. Somos gratas pela sua disponibilidade de tempo e intenção.

1- Podemos começar com os dados de identificação?

() Sim () Não

2- Identificação do estudante: _____

3- Curso: _____

4- Período atual: _____

5- Instituição: _____

6- Data: _____

A seguir, começaremos com as questões da entrevista propriamente ditas:

Tópicos:

1. Vida escolar pregressa ao curso técnico e seus desafios.
2. Percepções sobre o sistema de ingresso na instituição técnica.
3. Acessibilidade na escola ou instituto.
4. Desafios e possibilidades à permanência no curso escolhido.
5. Satisfação com o processo de aprendizagem.
6. Percepção do acolhimento ou não acolhimento por parte de colegas, professores e instituição.
7. Horizonte acerca do mercado de trabalho e empregabilidade.

Este foi nosso último tópico da entrevista. Obrigada por participar desta pesquisa. Recordando que você pode entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer tempo pelo e-mail: analia.rh@hotmail.com ou pelo telefone (55)996217373, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

APÊNDICE H – Questionário**Questionário para gestores ou representantes**

Título do projeto: Acesso de estudantes com deficiências na Educação Profissional e Tecnológica na fronteira oeste do RS

Pesquisadores responsáveis: Anália Ferraz Rodrigues e Sabrina Fernandes de Castro

Identificação da Instituição: _____

Data: _____

As questões listadas abaixo são todas relacionadas à instituição da qual você faz parte e, por este motivo, você foi escolhida (o) para respondê-las.

1. Em que setor você trabalha?

Gestão Secretaria Coordenação Pedagógica

NAPNE AEE Coordenação de curso Outro: _____

Não quero responder

2. A instituição possui NAPNE, AEE ou assemelhado?

Não NAPNE AEE Outro: _____ Não sei ou não quero responder

3. Caso a resposta acima seja afirmativa, qual foi a data de fundação do serviço?
 _____ / _____ (mês e ano) Não sei ou não quero responder

4. Existe reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos?
 Sim Não Não há processo seletivo Não sei ou não quero responder

5. Como ocorre o processo seletivo de sujeitos com deficiência para os cursos técnicos?

- O processo seletivo é o mesmo, não há nenhuma diferenciação do restante dos candidatos.
 O processo seletivo é o mesmo, mas são oferecidas opções de acessibilidade para realização das provas.
 Não há processo seletivo, todos os inscritos são aceitos.
 Outro: _____
 Não sei ou não quero responder.

6. Se sim, qual é a cota reservada a pessoas com deficiência?

10% 20% _____% Não sei Não quero responder

7. Quantos candidatos com deficiência realizaram inscrição para o último processo seletivo?

_____ candidatos realizaram inscrição para o processo seletivo.

Não sei ou não quero responder.

8. Quantos estudantes com deficiência foram aprovados no último processo seletivo para cursos técnicos, por deficiência:

_____ estudantes com deficiência visual.

_____ estudantes com surdez.

_____ estudantes com deficiência motora.

_____ estudantes com deficiência intelectual.

_____ estudantes com deficiência auditiva.

_____ estudantes com deficiência visual e auditiva.

_____ estudantes com autismo.

9. Quantos estudantes com deficiência estão matriculados (são acompanhados??) atualmente em cursos técnicos da instituição?

- _____ estudantes com deficiência visual.
 _____ estudantes com surdez.
 _____ estudantes com deficiência motora.
 _____ estudantes com deficiência intelectual.
 _____ estudantes com deficiência auditiva.
 _____ estudantes com deficiência visual e auditiva.
 _____ estudantes com autismo.

10. Quantos estudantes com deficiência concluíram cursos técnicos na instituição nos últimos cinco anos?

_____ estudantes

11. Qual é o número total de estudantes matriculados em cursos técnicos da instituição, com ou sem deficiência?

_____ estudantes matriculados

12. Existe sistema de acolhimento diferenciado para estudantes com deficiência que ingressam na instituição?

Sim Não Não sei ou não quero responder

13. Se a resposta anterior for afirmativa, quem são os responsáveis por este acolhimento?

- Gestão Secretaria Coordenação Pedagógica
 NAPNE AEE Coordenação de curso Outro: _____
 Não sei ou não quero responder

14. A escola possui professores ou servidores com deficiência?

- Não Não sei ou não quero responder
 Sim _____ professores
 _____ servidores

15. Quais setores da instituição são responsáveis por questões de acessibilidade arquitetônica ou pedagógica?

- Gestão Secretaria Coordenação Pedagógica
 NAPNE AEE Coordenação de curso Não possui responsável
 Outro: _____ Não sei ou não quero responder

16. Você considera que a escola investe em acessibilidade arquitetônica (recursos financeiros ou mão de obra)?

Sim Não Não sei ou não quero responder

17. Quais são os desafios trazidos pelos estudantes com deficiência com mais frequência?

(pode ser marcada mais de uma alternativa)

- Ausência de profissional de apoio em sala de aula.
- Dificuldade no processo de aprendizagem.
- Questões de acessibilidade.
- Questões de comunicação alternativa.
- Dificuldade de relacionamento com colegas.
- Dificuldade de relacionamento com professores.
- Questões relacionadas a técnicas ou metodologias utilizadas por professores.
- Preconceito por parte dos colegas.
- Preconceito por parte dos professores.
- Preconceito por parte dos servidores.
- Falta de preparo técnico dos professores.
- Falta de preparo técnico dos servidores.
- Falta de interesse ou disponibilidade por parte dos professores.
- Falta de interesse da gestão.

18. Quais são os desafios trazidos pelos professores com mais frequência (pode ser marcada mais de uma alternativa)?

- Ausência de auxiliar na sala de aula.
- Dificuldade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.
- Questões de acessibilidade.
- Questões de comunicação alternativa.
- Dificuldade de relacionamento do estudante com deficiência com o restante da turma.
- Dificuldade de relacionamento com o estudante com deficiência.
- Preconceito por parte dos colegas da sala de aula.
- Falta de conhecimento técnico para trabalhar com estudantes com deficiência.
- Falta de preparo técnico dos servidores.

- Preconceito por parte dos servidores.
- Falta de interesse dos estudantes com deficiência pelo processo de aprendizagem.
- Falta de interesse da gestão.

19. Se você atua em uma escola estadual, quais são as ações ou serviços voltados à inclusão realizados na escola onde você trabalha?

20. Se você atua em um instituto federal, quais são as ações ou serviços do NAPNE?

21. Existe algum documento ou normativa que regule estas ações?

22. Os projetos pedagógicos da instituição contemplam questões relativas à inclusão?

- Sim Não Não sei ou não quero responder

23. Se a resposta anterior for positiva, por favor, explique de que forma questões relativas à inclusão estão contempladas.

24. Quais são os desafios percebidos pela gestão no processo de acolhimento dos estudantes com deficiência (pode ser marcada mais de uma alternativa)?

- Preconceito por parte dos colegas.
- Preconceito por parte dos professores.
- Preconceito por parte dos servidores.
- Escassez de recursos financeiros.
- Falta de preparo técnico dos professores.
- Questões relacionadas a técnicas ou metodologias utilizadas por professores.
- Falta de preparo técnico dos servidores.
- Falta de interesse ou disponibilidade por parte dos professores.
- Falta de interesse dos estudantes com deficiência pelo processo de aprendizagem.
- Dificuldade em conseguir dispor de auxiliares nas salas de aula.
- Dificuldade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência..
- Questões de acessibilidade.

- () Questões de comunicação alternativa.
- () Dificuldade de relacionamento do estudante com deficiência com o restante da turma.
- () Dificuldade de relacionamento com professores.

Por favor liste abaixo nomes e telefones de contato de alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos da instituição para que sejam convidados a participar da pesquisa:

Obrigada por participar desta pesquisa. Recordamos que você pode entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer tempo pelo e-mail: analia.rh@hotmail.com ou pelo telefone (55)996217373, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/