

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

Francieli Pedroso Gomes Padilha

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CAMPUS DO IFFAR**

Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica

Sabrina Fernandes de Castro

Santa Maria, RS

2022

Francieli Pedroso Gomes Padilha

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CAMPI DO IFFAR**

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

Orientadora: Prof^a. Dra. Sabrina Fernandes de Castro

Coorientadora: Prof^a. Dra. Mariglei Severo Maraschin

Santa Maria, RS

2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Pedroso Gomes Padilha, Francieli
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CAMPI DO IFFAR /
Francieli Pedroso Gomes Padilha.- 2022.
97 p.; 30 cm

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

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Políticas
Afirmativas 3. Deficiência 4. Inclusão I. Fernandes de
Castro, Sabrina II. Severo Maraschin, Mariglei III.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FRANCIELI PEDROSO GOMES PADILHA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, que me concedeu muita saúde para chegar até aqui.

Ao meu esposo, Fernando, por sua paciência nas horas em que estive ausente. Muito obrigada pelos incentivos e ajudas diárias para que essa etapa tão sonhada fosse concretizada.

Aos meus filhos, Lucas e Laura que são meus companheiros de estudo e que me dão forças para seguir.

A minha mãe que está sempre me incentivando a estudar, e pelo seu amor incondicional.

Aos meus irmãos e demais familiares pelos pensamentos positivos de que tudo daria certo, e por entenderem os momentos de ausência durante esses dois anos.

Às professoras Sabrina e Mariglei por acreditarem no meu potencial. A acolhida e as orientações foram de extrema importância para a concretização dessa dissertação, a presença de vocês fez toda a diferença.

Aos grupos GEEPEDI e Transformação, por compartilharem os conhecimentos e as experiências no campo da educação, pois foram momentos únicos de estudo.

Aos professores do PPGEPT, que nos proporcionaram muitas aprendizagens, fundamentais para esta pesquisa.

À funcionária Gládis pelo seu empenho e dedicação, pois sempre estava disposta a ajudar e a sanar as dúvidas.

As colegas Anália Ferraz e Daniela Neves que me acolheram e me permitiram estar segura com os encorajamentos diários durante esse período de nossa caminhada, vocês foram fundamentais para a efetivação desse estudo, o melhor trio!!!.

Enfim, obrigada a todas (os) que de uma forma ou de outra estiveram ao meu lado em mais essa caminhada importante da minha vida.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (PAULO FREIRE, p.34, 1996).

RESUMO

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMPI* DO IFFAR

AUTORA: Francieli Pedroso Gomes Padilha

ORIENTADORA: Sabrina Fernandes de Castro

COORIENTADORA: Mariglei Severo Maraschin

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa *Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica* no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica - PPGEPT, e está vinculada ao projeto “Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica – interlocuções possíveis”, do GEPEEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual, e ao grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. O objetivo geral é compreender a implementação das políticas de ações afirmativas, como elas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar os fatores que influenciam na permanência ou evasão desses estudantes nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha. Os objetivos específicos foram: identificar as políticas de ações afirmativas; analisar como essas políticas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado, e investigar os fatores que influenciam na permanência e êxito dos estudantes com deficiência. Pesquisa de natureza básica, com uma abordagem qualitativa, e o método se define em exploratória e descritiva. Para a construção da revisão bibliográfica, valemo-nos da pesquisa bibliográfica integrativa. A primeira etapa foi a análise dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES via CAFE, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como instrumentos de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Especial, via *Google Meet* e, também, foram realizadas entrevistas com os estudantes com deficiência, indicados pelos docentes. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), e os resultados da pesquisa foram divididos em três categorias: as políticas internas do IFFar, a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar. A partir da análise das políticas internas de inclusão de Pessoas com Deficiência - PcD e de permanência fica evidente que as mesmas se concretizam nas unidades estudadas. No que se refere à acessibilidade, percebe-se um desafio do corpo docente para romper as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. No que condiz à evasão dos estudantes com deficiência, encontra-se na mesma proporção que os demais estudantes. A Instituição segue as Leis, normativas e decretos federais bem como possui regulamentos próprios que norteiam as Ações Inclusivas, contam também com o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos (Neama). Conclui-se que a instituição é muito acolhedora, trabalha com muitas ações inclusivas para que os estudantes consigam ter êxito em seus estudos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Afirmativas. Deficiência. Inclusão.

ABSTRACT

POLICIES ON AFFIRMATIVE ACTIONS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES ON IFFAR CAMPI

AUTHOR: Francieli Pedroso Gomes Padilha
ADVISOR: Sabrina Fernandes de Castro
COORDINATOR: Mariglei Severo Maraschin

This dissertation is inserted in “Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica – PPGEPT” research line, it is linked to “Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica – interlocuções possíveis” project, from the “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual – GEPEEDI” group. It is also linked to “Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional” group. The main goal is to comprehend the implementation of affirmative action programs and its influence on disabled students’ permanence, as well as contributing factors to permanence or truancy of these students in “Instituto Federal Farroupilha” (IFFar) campi. Specific goals include identification of affirmative action programs; analysis of these policies influence on disabled students’ permanence in technical high school courses and investigating influencing factors on disabled students’ permanence and success. The present study is a basic research of a qualitative nature, along with exploratory and descriptive methods. For the literature review construction, integrative bibliographical research was used. The first stage included analysis of papers found on CAPES’s journal portal, accessed through CAFE, and on “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”. The data collection instrument was based on a semi-structured interview, performed through *Google Meet*, with special education teachers. Disabled students, as pointed by teachers, were also interviewed. Bardin’s Content Analysis (2016) was used. We divided research results into the following three categories: IFFar’s internal policies; disabled students’ permanence and the scenery of IFFar disabled students’ truancy. Analyzing the Disabled Person Internal Inclusion and Permanence Policies, it becomes clear that they accomplish these policies within the investigated units. On the accessibility matter, faculty reports some difficulty in disrupting architectural, behavioral and pedagogical barriers. On disabled students’ truancy, its rates are similar to non-disabled students. On the matter of inclusive actions, the institution follows the national law, federal decrees and its own regulations that guide inclusion, there is also a committee that elaborates and adjusts courseware. Therefore, IFFar is a welcoming institution that elaborates various inclusive actions so its students can achieve success in their studies.

Keywords: Professional and Technological Education. Affirmative Policies. Deficiency. Inclusion

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	37
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Portal Periódicos Capes.....	28
TABELA 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	28
TABELA 3 - Atendimento de estudantes NEEs referente ao ano 2021 por <i>Campus</i>	52

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – População com deficiência no Brasil.....	37
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de localização dos cinco <i>Campi</i> pesquisados do IFFar.....	47
FIGURA 2 - <i>Campus</i> Alegrete.....	48
FIGURA 3 - <i>Campus</i> Frederico Westphalen.....	49
FIGURA 4 - <i>Campus</i> Júlio de Castilhos.....	50
FIGURA 5 - <i>Campus</i> Jaguari.....	51
FIGURA 6 - <i>Campus</i> São Vicente do Sul.....	51

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
Café	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
RS	Rio Grande do Sul
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC	Secretaria de 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
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Francieli Pedroso Gomes Padilha, casada, mãe de dois filhos, um menino com dezoito anos, e uma menina com três anos. Sou natural de Tupanciretã, cidade a cerca de 100 km de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, local no qual resido.

Comecei minha trajetória acadêmica no ensino superior no ano de 2013, após 10 anos de conclusão do Ensino Médio. Cursei a licenciatura em Matemática de 2013 a 2016, e, no ano seguinte, em 2017, comecei a cursar Especialização em Gestão Escolar, concluindo-a no ano de 2018, ambas pelo Instituto Federal Farroupilha – IFFar, *Campus* Júlio de Castilhos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar:

é uma instituição pública e gratuita vinculada ao Ministério da Educação. Foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascendo da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (criado em 1954), de sua unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (cujo funcionamento iniciou em 2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (criada em 1954), e do acréscimo da unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto (cujo funcionamento iniciou em 2007), que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (PDI, 2019-2026).

Depois que voltei a estudar, houve o interesse em fazer mestrado, e mesmo com filho pequeno e morando longe das instituições que oferecem o referido curso, nunca desisti desse sonho.

No ano de 2017, comecei a exercer minha profissão como professora contratada pelo município de Tupanciretã, trabalhando nos anos finais do ensino fundamental em uma escola situada no interior do município, na qual atuei por um ano. No mesmo período, também fui contratada pelo Estado para atuar em uma escola de Ensino Médio, em turmas de primeiro a terceiro ano, permanecendo até fevereiro de 2020.

Foi nessa data que fui contratada como professora substituta no IFFar *Campus* Júlio de Castilhos, trabalhando nas turmas de primeiros e segundos anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nos quais trabalhei por seis meses. Nesse período, despertou-me ainda mais o interesse por cursar um mestrado.

No momento em que fui desligada da Instituição, só pensava em seguir meus estudos. Nesse contexto, tive a grata sorte de ficar sabendo, por uma amiga, que estava aberto o processo seletivo para o mestrado Acadêmico na Universidade Federal de Santa Maria, com edital específico, por motivo da COVID-19. Então, logo comecei a pensar no projeto. No tempo em que atuei nas referidas instituições, sempre me chamou a atenção o elevado índice de evasão dos estudantes do Ensino Médio, por isso, esse foi o tema da minha especialização. Pesquisa realizada em uma escola estadual de Ensino Médio do município de Tupanciretã, com a temática intitulada, “Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno”.

No IFFar, trabalhei com estudantes que apresentavam deficiência. Então, pensando na temática para escrever o projeto voltado para a Educação Profissional e Tecnológica, logo tentei unir as duas temáticas: estudantes com deficiência e evasão. Assim, no momento, meu projeto apresenta a temática Políticas de Ações Afirmativas e de Permanência dos Estudantes com Deficiência nos *campi* do IFFar, baseado na linha de pesquisa *Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT).

O curso de Pós-Graduação está localizado no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, Campus Camobi – UFSM (UFSM/CTISM, 2022).

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	JUSTIFICATIVA.....	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO	24
3.1	REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	25
3.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA	27
3.3	ESTUDOS NORTEADORES DA PESQUISA	28
3.4	PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	35
4	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NOS IFS ..	39
4.1	ENSINO MÉDIO INTEGRADO	39
4.2	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PROMOTORA DE INCLUSÃO	42
4.2.1	Lócus da pesquisa – IFFar.....	44
5	A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EPT	53
5.1	AS POLÍTICAS INTERNAS NOS <i>CAMPI</i> DO IFFar	63
5.2	A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	65
5.3	O CONTEXTO DE EVASÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS <i>CAMPI</i> DO IFFar	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA CAI E/OU PRESIDENTE DO NAPNE.....	88
	APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO	89
	ANEXO A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	90
	ANEXO B - CARTA DE ACEITE	91
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92
	ANEXO D - AUTORIZAÇÃO	94
	ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	95

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem se destacando muito nas últimas décadas. Estudantes que concluem o ensino fundamental podem optar por cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nos Institutos Federais, nos quais podem usufruir de uma formação técnica ao concluírem o Ensino Médio.

A Educação no Brasil está passando por muitas transformações, no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência¹ nas escolas regulares, inclusive na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com o ingresso dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais, surgiu o interesse pela temática “Políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar”.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no censo de 2010, as pessoas com deficiência no Brasil correspondiam a 23,9% da população, sendo mais de 45,6 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência. A deficiência visual aparece em primeiro lugar com 35,7 milhões de pessoas. Das pessoas entrevistadas, 13,2 milhões declararam ter deficiência motora, ficando em segundo lugar. A deficiência auditiva aparece em terceiro lugar com 9,7 milhões de pessoas e, por último, é apontada a deficiência intelectual ou mental com 2,6 milhões de brasileiros. O censo de 2010 aponta que 3,2% de pessoas declararam ter alguma deficiência, na região sul. (IBGE, 2010).

Desse modo, com base no estudo, busca-se responder as problematizações de pesquisa aqui apresentadas: Quais políticas públicas de ações afirmativas foram implementadas nos *campi* do IFFar para garantir a permanência dos estudantes com deficiência? Quais fatores contribuem para a permanência e êxito destes estudantes? Se há evasão dos estudantes com deficiência, como solucionar ou amenizar?

A dissertação corrobora com a linha de pesquisa *Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica* do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, e tem como objetivo geral “compreender a implementação das políticas de ações afirmativas, como elas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar os fatores que influenciam na permanência ou eva-

¹ Pessoa com deficiência – PcD – na presente dissertação foi usada esta nomenclatura. Porém, quando os sujeitos da pesquisa ou no referencial teórico realizaram referência a outra nomenclatura foi respeitado tal.

são desses estudantes nos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha”.

Quanto aos objetivos específicos foram: identificar as políticas de ações afirmativas nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha; analisar como essas políticas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado, e investigar os fatores que influenciam na permanência e êxito dos estudantes com deficiência nos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* do IFFar.

Desse modo, o primeiro capítulo deste estudo destina-se à introdução. O segundo capítulo traz a justificativa da pesquisa. No terceiro capítulo é apresentado o referencial teórico-metodológico, que se subdivide em: referenciais metodológicos; revisão bibliográfica integrativa; estudos norteadores da pesquisa, e a produção e análise dos dados. O capítulo inicia-se com o método de revisão integrativa, o estudo compõe uma abordagem qualitativa e objetivou realizar uma pesquisa exploratória e descritiva. A primeira etapa foi a elaboração do problema de pesquisa, a segunda foi a definição dos descritores, e para isso foi utilizado, primeiramente, o Portal de Periódicos CAPES, via CAFE/UFMS.

Os descritores utilizados para comporem a pesquisa dos estudos norteadores foram: Educação Profissional e Tecnológica *and* Inclusão e EPT *and* Políticas Afirmativas. Os critérios de inclusão foram artigos em português, revisados por pares. O ano das publicações, também, foram critérios de inclusão 2015 a 2020. A terceira etapa foi a coleta de dados no Portal de Periódicos. A quarta etapa foi a análise dos estudos anteriores. A quinta, e a sexta etapas configuraram-se no desenvolvimento da dissertação. A análise dos dados, configura-se fundamentada na categorização de Bardin (2016).

O quarto capítulo traz o Ensino Médio Integrado e a política de inclusão nos IFs, subdividida em: Ensino Médio Integrado; a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como promotora da inclusão; Lócus da pesquisa – IFFar, e os *campi* pesquisados.

O Instituto Federal Farroupilha - IFFar, lócus da pesquisa, é composto por onze *campi*, dentre eles, cinco fizeram parte da pesquisa, conforme o aceite dos coordenadores da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) ou dos presidentes do Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

(NAPNE), participantes da pesquisa: *Campus Alegrete*, *Campus Júlio de Castilhos*, *Campus Frederico Westphalen*, *Campus Jaguari*, e *Campus São Vicente do Sul*.

Os estudos foram focados em dois grupos de sujeitos: os coordenadores da CAI e/ou presidentes dos NAPNE dos referidos *campi* e os estudantes com deficiência, do ensino médio técnico integrado dos *campi*. As professoras de Educação Especial, que participaram das entrevistas foram indicadas pelos membros dos Núcleos, com critérios de inclusão definidos pelas pesquisadoras, sendo efetivas e com mais de um ano de atuação na unidade. Para a produção de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio do *Google Meet*. As estudantes com deficiência dos *campi* também foram entrevistadas, uma estudante foi entrevistada por meio do *WhatsApp*, e as outras duas com entrevistas presenciais. Todas foram gravadas para posterior análise.

Segue com a historicidade da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a Lei Nº 11.892/2008. Neste ano, verificou-se uma significativa transformação e expansão na oferta de cursos do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) em várias regiões. A finalidade da referida Lei é ofertar educação profissional e tecnológica, visando uma educação pública e de qualidade. Com a expressiva expansão da Rede Federal de Ensino, observa-se a necessidade de políticas públicas para acolher e amparar os estudantes com deficiência.

Nesse contexto, citam-se alguns programas e políticas criados para consolidar a inclusão e os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nos institutos federais foi implementado, no ano de 2001, o Programa TEC NEP que faz parte da política de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica. No Artigo 1º da Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, locus da pesquisa, consta um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, e das condições das Pessoas com Deficiência (PcD).

Da mesma forma, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca no Art. 2º:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que passa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho, e as exigências da formação profissional

nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021).

O quinto capítulo refere-se à trajetória das políticas públicas na EPT, subdividido em: as políticas internas nos *campi* do IFFar; a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

Para que de fato aconteça a inclusão escolar de estudantes com deficiência, primeiramente, precisa-se entender a trajetória das políticas públicas que atendam esses sujeitos, conceituar e compreender a Educação Inclusiva, que, a partir da década de 1990, vem sendo implementada para incluir os estudantes com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

A educação é um direito de todos os sujeitos, com ou sem deficiência, conforme a Constituição Federal de 1988, “reconhece-se claramente a educação como um direito de todos, ou seja, a sua universalidade, direitos que devem ser prestados sem preconceitos sejam com a origem, raça, sexo, cor, idade, ou qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 1988, artigo 205).

Dessa forma, compreende-se que a educação deve ser garantida a todos os estudantes, independente da sua condição de vida, e estendida a todos os níveis de ensino, não sendo diferente na educação profissional, mais especificamente no Ensino Médio Integrado, do qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa.

Com a intenção de analisar o acesso e a permanência dos estudantes, nesse segmento, trabalha-se com o público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define esse público como sendo os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (MEC, 2008, p.15).

A Educação Especial é abordada por Mazzota (1996), como um serviço para apoiar e complementar o ensino aos estudantes com algum tipo de deficiência, com o objetivo de auxiliar na autonomia e no desenvolvimento destes, para que possam trilhar na escola e nos espaços sociais de forma consciente e participativa.

A Educação Inclusiva teve sua conceituação definida a partir da Declaração de Salamanca em 1994, compondo a ideia de que todos os estudantes com alguma necessidade especial fossem incluídos nas escolas regulares de ensino, assegurando que nenhum fosse separado por motivo de deficiência, ao se garantir, assim, o

desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Dessa forma, Santos (2013) define:

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, onde as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (SANTOS, 2013, p. 3).

Partindo desses estudos, também há a necessidade de pesquisar os fatores que influenciam a evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar. Leva-se em conta que a evasão está presente em todos os níveis de escolaridade, mas agrava-se no Ensino Médio. Conforme argumentam as autoras Dore e Luscher (2011), Figueiredo (2014), e Meira (2015), são vários os motivos que levam esse público a evadirem, tais como: trabalho, pobreza, déficit de aprendizagem, entre outros. Levanta-se a hipótese de que a falta de acessibilidade, e a condição de deficiência, também podem ser um dos motivos para a evasão.

Assim, a referida dissertação finaliza com o sexto capítulo, apresentando as considerações finais da pesquisa, referentes às políticas internas das instituições, à permanência dos estudantes com deficiência, e ao contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

2. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pelo interesse em conhecer/compreender as políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a permanência dos estudantes com deficiência, ao abordar a temática “Políticas de Ações Afirmativas e de Permanência dos estudantes com Deficiência nos *campi* do IFFar”, visto que é uma temática importante para a sociedade atual. A motivação pela referida pesquisa surgiu com base no vínculo da pesquisadora com a temática em estudo, e com o local em que aconteceu a pesquisa, pois foram várias as inquietações referentes à inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar. Desse modo, procurou-se evidenciar se, de fato, acontece o apoio a esse público no sistema educacional regular, e se realmente as políticas públicas estão sendo cumpridas para favorecer a permanência e o êxito desses estudantes.

As pesquisas relacionadas à inclusão dos estudantes com deficiência têm se disseminado nos últimos anos, no Brasil e no mundo. A crescente expansão surgiu a partir da década de 90 e, nas últimas décadas, também, assistiu-se a um crescimento das pesquisas na rede Federal de Educação Profissional no país.

O aumento na oferta de vagas pelos institutos, e o reforço nas políticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência têm avançado muito quando comparados aos períodos anteriores à Lei Nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação. A exemplo, o Projeto de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha, do qual faz parte a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, define algumas perspectivas para as políticas inclusivas, respeitando as diferenças de cor, raça, gênero e cultura, bem como a diversidade dos educandos.

A Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar visa à ampliação do acesso aos cursos, o acompanhamento e a aplicação de providências que assegurem a permanência durante a realização dos cursos. Prioriza a promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, e das condições das pessoas com deficiência (PcD).

Conforme o artigo 5º da Lei Nº 13.409/2016:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto-declarados pretos, pardos e indígenas, e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

No Brasil, a evasão ou o abandono escolar é uma realidade em todas as áreas, para pessoas com e sem deficiência. Para definir, o abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, e a evasão escolar caracteriza-se por o aluno não efetuar a matrícula para dar continuidade aos estudos. O não comparecimento dos estudantes matriculados em sala de aula é uma das principais causas da repetência escolar, e esta, por sua vez, é um dos primeiros indícios de evasão escolar.

As temáticas em questão foram traçadas com base nas pesquisas realizadas com os descritores, “EPT” *and* “Inclusão”, EPT *and* Políticas Afirmativas. No Portal de Periódicos da CAPES, via Comunidade Acadêmica Federada – CAFE/UFSC, foram encontrados trezentos vinte e dois artigos. Também foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas quais foram encontrados dezesseis documentos, entre teses e dissertações, conforme os critérios de inclusão. Após a leitura do título e dos resumos finalizou-se com um total de onze documentos entre teses e dissertações e sete artigos para uma posterior análise. Dessa forma, evidencia-se que ainda existem poucas produções acerca da temática em estudo.

As medidas tomadas com base nas políticas afirmativas para amparar os estudantes com deficiência, em muitas instituições, ainda precisam ser efetivadas com maior eficiência, pois, através de estudos, pode-se evidenciar tanto o abandono quanto a evasão no contexto educacional, que precisam ser amenizadas ou eliminadas.

Nessa perspectiva, a próxima seção, tratará sobre o referencial teórico-metodológico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO

Neste espaço, apresenta-se o método, que partiu de uma pesquisa bibliográfica integrativa para a construção dos estudos norteadores que contemplam a dissertação. Sabe-se que a pesquisa se estabelece cientificamente como “generalizações, leis e teorias científicas que sirvam como premissas de argumentos lógicos, a partir dos quais possamos inferir a ocorrência de determinados fenômenos” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 67).

Essa pesquisa passou pelo Comitê de Ética da UFSM através da Plataforma Brasil, respeitando todos os termos sugeridos: Termo de Confidencialidade (Anexo A), Carta de Aceite (Anexo B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), Autorização (Anexo D), Termo de assentimento dos Estudantes com Deficiência (Anexo F). Sendo aprovado pelo parecer 4.896.592 e CAAE 49695521.0.0000.5346, na data de 10 de agosto de 2021.

Buscou-se trabalhar com uma pesquisa de natureza básica, de cunho teórico, para aprofundar e interpretar os conceitos acerca das temáticas. Segundo Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa básica tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”, ou seja, não há nenhuma forma de intervenção durante a realização da pesquisa.

A pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, enfatizando que teve seu início na revisão de literatura (encontrados nos bancos de dados, no portal da Capes e na BDTD) e entrevistas com funcionários e estudantes do IFFar. Posteriormente, foi realizada uma busca no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para evidenciar estatisticamente os estudantes com deficiência matriculados nos cursos integrados ao Ensino Médio no IFFar.

Segundo Strauss e Corbin (2015):

A pesquisa qualitativa conta basicamente com três componentes: (i) os dados, que podem vir de várias fontes como entrevistas, observações, documentos, registros e gravações; (ii) os procedimentos, que podem ser utilizados para interpretar e organizar os dados; e (iii) relatórios escritos e verbais, que podem ser apresentados em artigos, palestras ou livros (STRAUSS e CORBIN, 2015, pág.24).

Ainda, segundo os autores citados, a pesquisa qualitativa difere da quantitativa, por contar somente com descrições e análises acerca do assunto em estudo, enquanto a pesquisa quantitativa detalha métodos estatísticos, trabalha o assunto numericamente, ao referenciar a temática para uma análise detalhada.

Dessa forma, Malhotra define a pesquisa qualitativa:

A pesquisa com dados qualitativos é a principal metodologia utilizada nos estudos exploratórios e consiste em um método de coleta de dados não-estruturado, baseado em pequenas amostras e cuja finalidade é promover uma compreensão inicial do conjunto do problema de pesquisa (MALHOTRA, 2001, p. 156).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa foi definida como exploratória e descritiva, com o propósito de explorar e conhecer melhor as políticas de inclusão dos estudantes com deficiência. Em conformidade com Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas” (GIL, 2002, p.41). Nesse contexto, o mesmo autor destaca que o “estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (p.42).

Em conformidade com os autores, a pesquisa busca evidenciar pesquisas para responder a problematização e construir um referencial metodológico a partir de um levantamento bibliográfico.

3.1 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Os procedimentos de produção de dados aconteceram com base em dois roteiros de entrevistas, as quais se encontram anexas (APÊNDICES A e B). As primeiras entrevistas previamente agendadas foram direcionadas aos coordenadores da CAI e aos presidentes dos NAPNEs, dos *campi* do IFFar, que dispõe desses serviços. A segunda entrevista direcionada aos estudantes com deficiência, esses indicados pelos entrevistados.

Ribeiro (2008) corrobora, enfatizando que a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir

além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008 p.141).

A entrevista semiestruturada é um momento muito rico entre o pesquisador e os participantes, é neste instante que surge os questionamentos além do que foi previamente escrito, dessa forma darão embasamento para a coleta de dados da pesquisa.

O roteiro da primeira entrevista foi elaborado com dezoito perguntas, e o da segunda, com doze perguntas, que, após a aprovação do Comitê de Ética, foram enviados para cinco juízes, que são pesquisadores do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual – GEPEEDI e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional - Transformação. Nesse momento da pesquisa, a função dos juízes foi avaliar a adequação do roteiro de entrevista com os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, foi efetuada uma busca, no IBGE, de dados dos estudantes com deficiência que estão matriculados no Ensino Técnico Integrado nos *Campi* do IFFar.

A análise dos dados obtidos com as entrevistas realizou-se através das três fases descritas pelo método de análise de conteúdo que se divide em: pré-análise das entrevistas, baseadas nas transcrições, exploração e organização do material e interpretação dos dados obtidos.

Segundo Bardin (2016), o termo análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A primeira etapa, a pré-análise das entrevistas configura-se em organizá-las e transcrevê-las, com base na conclusão das cinco entrevistas previstas com os coordenadores da CAI ou do NAPNE, de cinco *campi* do IFFar. A segunda etapa, contempla a organização do material, conforme as respostas dos coordenadores com base na realização das transcrições. A terceira e última etapa é a interpretação e organização dos dados das entrevistas.

Os dados foram organizados e descritos em três categorias fundamentadas na transcrição e análise das entrevistas: As políticas internas nas instituições do IF-

Far; a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA

A pesquisa consiste em um método de revisão bibliográfica integrativa, compondo as seis etapas necessárias para consolidar a orientação metodológica. Mendes, Silveira e Galvão (2008) definem que, para desenvolver-se uma revisão integrativa adequada, é necessário que as seis etapas sejam seguidas e descritas claramente. O método de pesquisa permite a busca, a avaliação crítica e a síntese do conhecimento articulado com a prática, sobre o tema em estudo.

Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), o “termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”, ponto este que “evidencia o potencial para se construir a ciência” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.127). Em conformidade com os autores citados (2011, p.133), o método da revisão integrativa pode ser “incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação”. Desse modo, foi realizada uma busca com abordagem qualitativa, sistematizando a temática estudada.

De acordo com os autores as seis etapas da revisão integrativa configuram-se em: construção do problema (pergunta), buscas na literatura conforme a temática em estudo, coleta dos dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados, e apresentação da revisão integrativa para, desse modo, compor a pesquisa integrativa.

Como primeira etapa da revisão integrativa, deu-se a fase de elaboração do problema de pesquisa; a segunda fase, descrita pelos autores, configura-se em organizar os descritores para futuras pesquisas nas bases de dados, para isso foi utilizado, primeiramente, o Portal de Periódicos CAPES, via CAFE/UFSC. A combinação de descritores utilizados para compor a pesquisa foi: Educação Profissional e Tecnológica *and* Inclusão e EPT *and* Políticas Afirmativas. Os critérios de inclusão foram artigos em português, revisados por pares. O ano das publicações, também, foram critérios de inclusão, baseados de 2015 a 2020.

Na terceira etapa, a coleta dos dados se deu baseada na pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada a busca no Portal de Periódicos da Capes. Após a análise

do título e a leitura dos resumos resultou-se em sete artigos que contemplam a temática da pesquisa. Para abranger mais estudos, foram efetivadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os mesmos descritores, totalizando onze trabalhos, conforme mostram os quadros na sequência.

A quarta etapa refere-se à análise crítica dos estudos incluídos, levando em conta os achados na busca de dados, a descrição das mesmas está exposta a seguir.

Tabela 1 - Portal Periódicos Capes

Descritores	Artigos	Artigos revisados por pares	Período 2015 a 2020	Idioma Português	Total após análise do título e resumo
EPT <i>and</i> Inclusão	322	290	183	182	7
EPT <i>and</i> Políticas	1	1	1	1	0

Fonte: Autora, 2021

Tabela 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritores	Período 2015 a 2020	Dissertações	Teses	Total após análise do título e resumo
EPT <i>and</i> Inclusão	14	12	2	9
EPT <i>and</i> Políticas Afirmativas	2	1	1	2

Fonte: Autora, 2021

Os documentos, encontrados nas buscas de dados, foram analisados e elencados por categorias, conforme descritos a seguir.

3.3 ESTUDOS NORTEADORES DA PESQUISA

Os estudos serão elencados conforme as categorias: *Políticas Públicas* - nove estudos; *Leis*, três estudos; *Inclusão de estudantes com deficiência na EPT* e

EJA; e *NAPNE*, com dois estudos em cada categoria; *formação dos profissionais voltados para a EPT* um estudo, e finalizando com um estudo na categoria *Proeja*.

Conforme podemos observar na pesquisa de dissertação redigida por STUNPF (2016) “A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, *Campus* avançado Coronel Vivida”, buscou-se analisar as ações do recente desenvolvimento da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao levar em consideração os elementos das políticas públicas, a avaliação regional, e a formação dos profissionais, fundamentada no entendimento da equipe gestora, dos docentes e dos discentes dos Cursos do Instituto Federal do Paraná - IFPR, *Campus* Avançado Coronel Vivida. A metodologia de investigação da pesquisa partiu de um levantamento bibliográfico e documental. Da mesma forma, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos gestores, docentes e discentes. Com a pesquisa, a autora concluiu que o IFPR está correspondendo às normas do Ensino Médio, da mesma forma que está de acordo com a legislação e práticas com a educação de jovens e adultos, e a inclusão social. Entretanto, ainda necessita de diálogos com a sociedade, assim como, alguns ajustes conforme as solicitações das regiões em relação a cada curso, e estudos relacionados à prática dos docentes no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, e a uma formação em conformidade com a EPT.

Para garantir uma efetiva expansão da rede federal, foram fundamentais as políticas públicas focadas nos financiamentos, portanto, a educação profissional abrangeu um número maior de instituições, como pode ser verificado na tese de PEREIRA (2018) “O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. A pesquisa configurou-se em um estudo exploratório realizado por meio de análise documental e bibliográfica. O autor procurou identificar as lógicas e tendências que estabelecem o financiamento da EPT no país, e teve o objetivo de pesquisar o Financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. Desse modo, com base na pesquisa referente aos financiamentos da RFEPCT, verifica-se um progresso na ampliação das aplicações dos recursos do fundo público federal entre os anos de 2009 e 2014, que resultaram em várias ampliações nos *campi* da rede. Do mesmo modo, pode-se verificar uma considerável expansão de serviços em todos os níveis e modalidades da RFEPCT. No ano de 2015 e 2016, os recursos educacionais tiveram uma retração por parte do

governo, o que põe em risco o desenvolvimento e a expansão da Rede Federal de EPCT.

Ferretti (2018) realizou um importante estudo com a temática “A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional”, que analisou a Lei Nº 13.415/2017, em específico, os artigos e parágrafos que ressaltam a educação profissional técnica de nível médio. Conforme o autor, a Lei é ambígua, ao permitir diferentes interpretações a respeito do que se pretende ressaltar nos seus artigos e parágrafos.

A pesquisa realizada por Melo e Moura (2017), “PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil”, objetivou a análise do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024. O autor teve como foco a expansão e a privatização da Educação Profissional. O referido estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental. Com os resultados da pesquisa, observou-se que tanto o PNE 2001-2010 como o PNE 2014-2024 beneficiaram o desenvolvimento e a expansão da EPT no Brasil.

Conforme foi revelado nas pesquisas, a Educação Profissional tem uma expansão significativa nos últimos anos, e para que ocorra uma transformação favorável na EPT, as políticas públicas têm que ser executadas, para atender a todos os estudantes que ingressarem nas instituições. Somente dessa forma, a educação profissional vai alcançar resultados positivos em todas as regiões, como almejado nos dois PNEs de 2001 a 2024.

As políticas, no âmbito da educação, vêm tomando novos rumos nos últimos tempos; ideias contraditórias referentes às leis vêm sendo apresentadas no contexto político, conforme foi descrito pelos autores, Tavares, Santos e Santos (2020), que pesquisaram sobre as “Políticas Públicas em Educação, voltadas para a Educação Profissional. Sobre a análise do referencial bibliográfico de alguns teóricos que norteiam as concepções sobre as Políticas Públicas, Educação Escolar e Educação Profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990”. O estudo mostra uma dualidade em relação aos discursos das políticas públicas quanto aos aspectos que acontecem e se desenvolvem na realidade das sociedades.

As políticas públicas de inclusão nos IFs começaram com base no Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP, a partir de 2000, conforme elencado na dissertação de Gonçalves (2017), “Ação TEC NEP: movimentos, mediações e implementação da

política de inclusão no IFFar, *campus* São Vicente do Sul”. Essa pesquisa teve como objetivos: investigar a historicidade da Ação TEC NEP no contexto do *campus* de São Vicente do Sul do IFFar; analisar a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como compreender os limites e as possibilidades da Ação TEC NEP no contexto do referido *campus*. A metodologia era de uma pesquisa qualitativa, na concepção do materialismo histórico-dialético. Como coleta de dados, foi realizada entrevista semiestruturada direcionada aos servidores e estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, registrada em diário de campo. Baseada nas pesquisas, a autora conclui que a implementação da política Ação TEC NEP pode contribuir para a concretização de outras políticas de inclusão.

Ao se abranger o estudo sobre inclusão e permanência de estudantes com necessidades especiais nos Institutos, fundamentado no Programa TEC NEP, também é necessário estudar o atendimento realizado pelo Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE nas instituições.

Costa (2011), em sua pesquisa de dissertação com a temática “Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco”, analisou o Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) para atender aos propósitos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) no que diz respeito ao Ingresso, à Permanência, e à saída exitosa dos cursos dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O referido estudo se baseou em uma abordagem de natureza qualitativa, com estudo de caso, focado no NAPNE de uma instituição de ensino de Pernambuco. A autora constatou que os recursos tecnológicos não atendiam, de forma satisfatória, às demandas dos estudantes. Em relação à permanência e à conclusão com êxito, foi destacado o apoio no aprendizado dos estudantes, ressaltando-se a articulação com os professores.

A dissertação de Costa (2018), cujo título é “Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre”, objetivava compreender em que aspectos um plano de ação para a formação continuada auxilia para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre - IFAC. A pesquisa possui caráter qualitativo e, como estratégia de estudo, fez uma

pesquisa-ação. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, e a análise documental. A autora concluiu que as formações foram de extrema relevância para a implementação e elaboração do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE. O referido curso foi avaliado e os avaliadores consideram válido, visto que atendeu à demanda de formação profissional dos coordenadores do NAPNE e, também, acolheu a inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal.

A formação continuada para os profissionais da EPT é discutida por meio do programa implantado para ofertar qualificação aos profissionais da EPT no Pará, a fim de combater a pobreza. Esse programa foi tema de estudo de Xerfan (2018) “Governança local em Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Programa Pará Profissional no Município de Ulianópolis-PA”, que buscou estudar o Programa de Educação Profissional e Tecnológica Pará Profissional. O objetivo desse estudo era analisar de que forma o Comitê Gestor Intersectorial de Ulianópolis, PA (CGIU) impacta nas ações do Programa Pará Profissional do município. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e uma metodologia exploratório-descritiva, elaborada através de estudo de caso, valendo-se da pesquisa documental, bibliográfica e de campo. De acordo com a pesquisa, a autora analisou que o modelo estabelecido para o CGIU/Ulianópolis trabalhou de modo colaborativo, ao abranger o setor público e privado, gestado em um contexto que permitiu ampliar o debate acerca do conceito de governança local e redes, como estrutura de governança.

Reis e Gonçalves (2018), com a temática “Programa de promoção à permanência: perfil dos discentes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília”, pesquisaram “a política de permanência e Êxito – PPE”, ao apresentar resultados preliminares de um estudo que, no ano de 2014, analisou o perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados. A pesquisa teve como metodologia um estudo de caso exploratório descritivo, de natureza qualitativa. Concluíram que o benefício ofertado é um auxílio importante em função das condições socioeconômicas dos discentes, pois auxilia na permanência no ensino superior, e na conclusão exitosa do curso.

No IFFar, também, encontramos o Programa de Permanência, instituído pela Política de Permanência e Êxito - PPE, o qual foi estabelecido pela Resolução CONSUP 178/2014, de acordo com o planejamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

O foco do Programa Permanência e Êxito, portanto, é concentrar os esforços institucionais nas ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que geram a retenção e/ou o abandono escolar e, neste sentido, promover o sucesso acadêmico dos estudantes (CONSUP 178/2014, PDI 2014 – 2018).

A dissertação de Silveira (2017), intitulada “O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar”, desenvolveu-se fundamentado no materialismo histórico-dialético. A pesquisa buscou debater a permanência e a conclusão com êxito dos discentes da classe trabalhadora que ingressam na Educação Profissional e Tecnológica. A autora concluiu que existe um dualismo de opiniões sobre a EPT e diferentes colocações no que se refere à permanência e êxito. Na realidade, ainda há movimentos de exclusão e eliminação da classe em estudo, e o Trabalho Pedagógico, que também faz parte da pesquisa, é marcado pela segregação, mesmo acontecendo movimentos de acolhimento para os discentes.

Os Institutos trabalham com vários programas para garantir a permanência dos estudantes com deficiência, do mesmo modo que auxiliam no ensino e na aprendizagem dos mesmos. O artigo descrito por Barbosa, *et al* (2020), “Propostas de Ensino de Matemática para deficientes visuais: revisão sistemática exploratória da literatura” buscou reunir e sistematizar propostas para o ensino de pessoas com deficiência visual, de materiais adequados e adaptados para o desenvolvimento desses estudantes, com o objetivo de garantir igualdade entre eles. Com a pesquisa, os autores verificaram que o conteúdo sistematizado pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa do ensino de matemática para as pessoas com deficiência visual.

A inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional, também foi objeto de estudo de Freitas (2019) em sua dissertação “A inclusão de estudantes surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora o que fazer?”. A sua pesquisa compunha uma metodologia de abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso. O objetivo do referido estudo era compreender como ocorria o processo de inclusão dos estudantes surdos nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IFAM/CMC. A pesquisa mostrou que são diversos os fatores que precisam ser analisados pelos gestores do Instituto, para que realmente aconteça um processo inclusivo, o qual começa na capacitação dos profissionais que trabalham com os referidos estudantes, e que seja justo e verdadeiro para o

aluno surdo. A gestão precisa planejar, de forma integrada, a entrada, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições de ensino.

Ao seguir na mesma linha de pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência, a dissertação de Bregonci (2012), com o tema “Estudantes Surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?”, teve como objetivo apresentar os ambientes de formação que os estudantes surdos têm ocupado e pesquisar o processo de formação que esses estudantes recebem, a fim de se desenvolverem para o mundo do trabalho. A autora cita os autores Bakhtin, Benjamin, Ricouer, Freire e Marx, e, como metodologia, foi trabalhada a narrativa. Baseado nessa pesquisa, concluiu que os acontecimentos e os movimentos foram positivos e têm muito a contribuir para pensarmos sobre como garantir a outros estudantes surdos o acesso aos Institutos Federais e a outras instituições de ensino, e a permanência nesses locais.

Uma temática muito pertinente para a EPT foi abordada no artigo de Azevedo (2016), cujos participantes foram Gaudêncio Frigotto (UERJ), como mediador, e Edna Castro Oliveira (UFES). O artigo apresentava “Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: notas do debate” e teve como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Após os debates, concluiu-se que o profissional das instituições, cujas ações se voltam para a educação profissional, deve ocupar espaços políticos e pedagógicos estratégicos, ao atentar sempre para a qualidade de ensino das instituições.

As pesquisas que competem às políticas públicas voltadas para a educação de jovens adultos da EJA, também foram abordadas na tese de Fraga (2017) “Política educativa de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para Educação”. Entre os anos de 2000 e 2015 estão os dados coletados com o objetivo de analisar as políticas educativas de jovens e adultos no Brasil, bem como suas relações com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A pesquisa compôs uma metodologia mista que envolveu uma pesquisa documental. As análises realizadas pela autora levaram-na a afirmar a incidência da lógica neoliberal expressa nas orientações dos Organismos Internacionais (OI) sobre as políticas educacionais de EJA, que estão evoluindo muito no Brasil. Segundo a autora, a formulação das políticas educativas de EJA beneficiam os menos favorecidos, dando voz a essa população, possibilitando-lhe uma educação igualitária ao longo da vida.

Ao finalizar as análises das pesquisas encontradas, o último estudo refere-se a um artigo de Maraschin e Ferreira (2020), cujo título é “A Política de Educação de Adultos Integrada à Educação Profissional no Brasil: das políticas às práticas”. Essas autoras realizaram um estudo voltado para a modalidade de jovens e adultos, ao afirmar que esse tema vem ganhando espaço nas instituições desde 2005. O objetivo do trabalho era ressaltar as políticas mais importantes implementadas pelo governo, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, visando contextualizar como essas políticas se desenvolveram na realidade dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, a partir da implementação da Lei Nº 11.892/2008. Após a análise dialética do estudo, pode-se concluir que os investimentos nas políticas da EJA aumentaram significativamente entre 2007 e 2010.

A análise dos estudos serviu como norteadora para a construção desta pesquisa, na qual serão abordados temas relacionados às políticas de ações afirmativas, permanência e inclusão de pessoas com deficiência na EPT. Essas questões seguem nas próximas seções.

Com base nessa cronologia dos estudos norteadores, o próximo item define a produção e análise dos dados que compõe a pesquisa.

3.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise e discussão dos resultados, que visam estudar as políticas de ações afirmativas e a permanência de estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar, foi realizada com fundamento na análise de categorias de Bardin (2016). Segundo a autora “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

Esse tipo de análise parte de três etapas, quais sejam: a categorização, a diferenciação e o reagrupamento. Em conformidade com Bardin (2016), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p.117).

Como afirmado, o referido estudo teve o objetivo de pesquisar as políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência inseridos nos *campi* do IFFar.

Os instrumentos para a produção de dados se deram com fundamento em entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Especial de cinco *campi* que se propuseram a responder as questões referente à inclusão de estudantes com deficiência, conforme os critérios já mencionados. O roteiro da entrevista contempla perguntas referentes às políticas de ações afirmativas que norteiam as unidades, a permanência dos estudantes com deficiência e a temática da evasão referente aos estudantes em estudo. As entrevistas com as docentes foram todas online realizadas via *Google Meet*.

A segunda coleta de dados se deu com estudantes com deficiência indicados pelos docentes. A entrevista com a primeira estudante foi via *WhatsApp*, as outras duas estudantes foram presenciais no *campus* que elas estudam. As entrevistas foram todas gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para as futuras análises.

Todas as participantes foram entrevistadas com entrevista semiestruturada, método definido por Triviños:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2010, p. 147).

As cinco professoras de Educação Especial que participaram das entrevistas são de cinco *campi* do IFFar. Todas são do sexo feminino, atuantes há mais de um ano e efetivas nas unidades pesquisadas.

Convém acentuar que a coleta de dados foi minimizada porque aconteceu durante o período pandêmico, o que ocasionou a discrepância em relação ao período de férias do IFFar e da UFSM. No momento em que aconteceram os contatos com os *campi* via e-mail, realizando o convite para participarem da pesquisa, eles encontravam-se em recesso e, assim, não responderam os e-mails em tempo hábil para que conseguissem participar, obteve-se somente cinco respostas de cinco *campi*, os quais são os participantes da pesquisa. Desses cinco *campi* somente dois indicaram estudantes com deficiência para participar da pesquisa. Dessa forma, conseguiu-se três estudantes para colaborar com o estudo.

As três estudantes entrevistadas são do sexo feminino. A primeira estudante (ESTUDANTE 1) que participou da pesquisa tem deficiência física, sua entrevista foi realizada pelo *WhatsApp*, por não ter aparelho compatível com o *Google Meet*. A estudante teve auxílio de sua irmã para responder as perguntas da entrevista.

A segunda (ESTUDANTE 2) e a terceira estudante (ESTUDANTE 3) são do *campus* Júlio de Castilhos. A ESTUDANTE 2, ingressou no ano de 2018, tem deficiência visual, sua entrevista foi realizada na sala do presidente da CAI. A ESTUDANTE 3 é surda e necessitou de intérprete no momento da entrevista.

Cabe salientar a dificuldade em conseguir instigar as estudantes a responderem as questões, mesmo partindo de uma entrevista semiestruturada, não obtivemos muito êxito na fala das estudantes, elas pareciam envergonhadas com minha presença e não conseguiam falar abertamente sobre os assuntos mencionados a elas.

Segue no quadro 1 mais informações relevantes dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	GÊNERO	ÚLTIMA FORMAÇÃO	ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO
PROFESSORA A	Feminina	doutorado	2014
PROFESSORA B	Feminina	doutorado	2014
PROFESSORA C	Feminina	doutoranda	2015
PROFESSORA D	Feminina	doutorado	2014
PROFESSORA E	Feminina	Mestrado	2016
ESTUDANTE 1	Feminina	Técnico	2019
ESTUDANTE 2	Feminina	Técnico	2018
			2020
ESTUDANTE 3	Feminina	Técnico	2021

Fonte: autora, 2022.

Como pode-se observar, três dos sujeitos da pesquisa (PROFESSORES) tem como última formação o doutorado, uma é doutoranda, e uma possui como última

formação o mestrado, a maioria está no *campus* a mais de sete anos. As estudantes também são todas femininas e ingressaram na instituição entre 2018 e 2021.

A análise dos dados coletados com base nas entrevistas foi estabelecida pela categorização de Bardin (2016), definida em três categorias: as políticas internas nos *campi* do IFFar; a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

A partir da apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa. A próxima seção trará uma apresentação do Ensino Médio Integrado, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como promotora de inclusão, o Lócus da pesquisa – IFFar, finaliza-se o capítulo com os *campi* pesquisados.

4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NOS IFs

Esta seção tratará do ensino médio integrado, modalidade de ensino que faz parte dos Institutos Federais. Esta formação básica e profissional foi reestabelecida pelo Decreto nº. 5.154/2004, e é parte fundamental deste estudo.

Nesse contexto, são abordadas as políticas públicas para a educação inclusiva, os dados referentes à constituição das políticas, os entendimentos e conceitos embasados em autores, como: Rua (1998), Höfling (2001), Azevedo (2004), Secchi (2010), Ferreira (2011), Rodrigues (2011), Nascimento (2013), para buscar a origem e as diversas percepções teóricas que definem as políticas públicas de forma geral e, também, as que norteiam a educação inclusiva focadas na EPT.

4.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O objetivo desta seção é abordar e situar o nosso objeto de pesquisa: o Ensino Médio Integrado (EMI). Esta modalidade de ensino pertence à educação profissional e tecnológica (EPT), e caracteriza-se por possibilitar aos educandos uma formação de nível médio, com uma estrutura propedêutica em conjunto com a educação profissional técnica de nível médio.

A integração entre Ensino Médio e Educação Profissional vem se destacando no que se refere ao desenvolvimento integral dos estudantes, principalmente no que diz respeito às características intelectuais, éticas, políticas e sociais. Silva (2014) apresenta contribuição sobre o Ensino Médio

Evidencia-se, nesse aspecto, que o ensino médio deve ser visto como um nível educacional onde se poderá operar um cenário de transformações importantes na estrutura social com a modificação tradicional de seu papel, ou seja, no âmbito da dualidade característica de uma sociedade de classes (SILVA, 2014, p. 55).

A luta para a superação da dualidade educacional é pautada em uma escola unitária e de qualidade. Dessa forma, Carvalho (2003) pondera com suas palavras que

A escola unitária é aquela que integra em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e médio, neste incluído a educação profissional e é, a única, capaz de viabilizar a formação integral e politécnica do trabalhador (CARVALHO, 2003, p.130).

A formação básica e profissional foi reestabelecida pelo Decreto nº. 5.154/2004, o qual consolidou a formação básica integrada à profissional ofertada no Ensino Médio. Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004, p. 1).

Assim, o decreto acima mencionado, define as premissas para a educação profissional integrada ao Ensino Médio, com isso, os estudantes têm a oportunidade de uma formação técnica já na segunda fase da trajetória escolar.

Enfatiza-se, dessa forma, o artigo 205 da Constituição Federal, em que a educação é um direito de todos e visa a igualdade para todos

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 160).

As instituições de ensino devem dispor de um ensino unitário, para que todos tenham as mesmas condições de acesso aos conhecimentos, à cultura e às capacidades de trabalhar.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2007, esclarece às instituições que atuam com a EPT, os princípios e diretrizes do EMI e aponta caminhos para a concretização de currículos integrados, e de práticas pedagógicas na perspectiva da integração (BRASIL, 2007).

Este documento expõe os seguintes princípios norteadores, a saber: a formação humana integral/omnilateral; o trabalho, a ciência, a tecnologia, e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana; a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; a pesquisa como princípio pedagógico; e a relação parte-totalidade na proposta curricular.

Os princípios norteadores da EPT, estão definidos pela Lei Nº 11.892/2008, atualizado pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 202, conforme o Capítulo II:

Art. 3º: São princípios da educação profissional e tecnológica:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vistas ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos educandos;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho, assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

VIII - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os Arranjos Produtivos Locais;

X - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XI - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais;

XII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como as dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIII - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XIV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento referência de trabalho da comunidade escolar,

respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as complementares de cada sistema de ensino;

XVII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de educação profissional e tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem de contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e,

XVIII - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental

Isso é o que se aponta até aqui nesta pesquisa, e dando sequência a ela, na próxima seção, é apresentada a historicidade do lócus da pesquisa, as leis que amparam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde a criação até a atualidade, e a Política de Ações Afirmativas para a Inclusão de Estudantes com Deficiência.

4.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PROMOTORA DE INCLUSÃO

Ao se ter como base uma abordagem qualitativa, aponta-se que a historicidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, situadas em várias capitais brasileiras, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Estas, mais tarde, passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), e os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

No ano de 1959, foi reformulada a rede, passando a ser Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, regida pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro de 1959. Constituíam a rede, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, que pertenciam a autarquias federais, as ETFs, que atuavam nas áreas das indústrias e serviços, e as EAFs, que atuavam na área agropecuária. Também faziam parte da rede, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).

As instituições de ensino são pertencentes à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), as quais têm autonomia administrativa, didática e financeira. Foram criadas com o intuito de atender

às classes desprovidas da sociedade, para obterem acesso à qualificação por meio dos estudos científicos e tecnológicos.

Nos anos de 2003 a 2006, o Ministério da Educação proporcionou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Com a Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Hoje essa Rede Federal é formada por 38 Institutos Federais (IF), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A Rede oferece cursos de qualificação, cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2018b).

Com a criação da Rede Federal de ensino, aconteceu uma significativa transformação e expansão na oferta de cursos de Educação Profissional Tecnológica (EPT). A Lei Nº 11.892/2008 menciona, como finalidades da EPT, ofertar educação profissional e tecnológica para todos os níveis e modalidades, priorizando o desenvolvimento socioeconômico e a organização para o crescimento local, regional e nacional, para possibilitar a integração entre todos os níveis de ensino, dando prioridade ao ensino de ciências, e privilegiando os programas de extensão, do mesmo modo que outros estímulos fundamentais para desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008).

O critério para a escolha desses cursos presentes nos IFs foi exigência legal presente na Lei de criação do IFFar no art. 8º: estabelece que 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais fossem garantidas para estudantes do Ensino Médio, prioritariamente na modalidade integrada.

Os Institutos Federais têm como objetivo: ofertar a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a formação por meio de cursos integrados; ministrar cursos de formação inicial e continuada; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão, além de proporcionar cursos superiores. (BRASIL, 2008). Conforme as políticas educacionais que compõem as práticas dos IFs, têm como prioridade as exigências locais e regionais de formação profissional e tecnológica.

Desse modo, após a historicidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como promotora de inclusão, a próxima seção definirá o lócus da pesquisa.

4.2.1 Lócus da pesquisa – IFFar

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, do mesmo modo que os outros Institutos pertencentes à Rede Federal de Ensino, são instituições públicas e gratuitas, vinculadas ao Ministério da Educação. O referido Instituto foi criado pela Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascendo da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (criado em 1954), de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (cujo funcionamento iniciou em 2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (criada em 1954), e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto (cujo funcionamento iniciou em 2007), que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

O IFFar é uma instituição de natureza autárquica, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Nos seus *campi*, são ofertados os cursos de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (PDI 2019- 2026).

Referindo-se à inclusão no IFFar, foi iniciada em 2001, com o Programa Ação TEC NEP, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. Em relação às políticas públicas de inclusão, das pessoas com NEE na Educação Profissional e Tecnológica, a Ação TEC NEP foi a primeira desenvolvida pelo Ministério da Educação:

A ação está direcionada a escolas técnicas, agrotécnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológicas e escolas vinculadas a universidades, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empregadores, órgãos empregatícios com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos a atividades laborais que permitam acesso ao mercado e emancipação econômica (BRASIL, 2001b, p. 4).

Com a perspectiva da integração no ano de 2008, o Ministério da Educação desenvolve “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que promove uma articulação integral,

O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os

graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 2008, p.17).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional revela a necessidade de se tornar inclusiva. Em 2009, foram implantados, nos *campi* do IFFar, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Com o intuito de ligar mais as práticas de inclusão, foram institucionalizadas, na Pró-Reitoria de Ensino, bem como nos *campi*, as Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs) (IFFar, 2009).

A Política de Diversidade e Inclusão, implantada em 2014, no IFFar, visa promover a inclusão de pessoas com deficiências, e procura acolher a diversidade dos sujeitos nas mais variadas áreas de formação profissional, garantindo assim, “o acesso, a permanência e formação qualificada dos discentes incluídos nos cursos ofertados na Educação Profissional e Tecnológica” (IFFAR, 2014, p.08).

Conforme consta na Política de Ações Afirmativas do IFFar, no documento atualizado em 2019, “as ações são pensadas no intuito de garantir o ingresso, a permanência e a formação qualificada dos estudantes e servidores com deficiência, bem como os cotistas das ações afirmativas do IF Farroupilha” (IFFAR, N° 029/2019).

A Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, traz no seu Artigo 1º: “constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial e das condições das Pessoas com Deficiência (PcD), mediante a ampliação do acesso aos cursos e o acompanhamento do percurso formativo na Instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos” nos *campi* do IFFar (RESOLUÇÃO, N° 029/2019, art.1º).

Do acesso aos cursos e da reserva de vagas, o Artigo 3º. define que “A Política de Ações Afirmativas do IFFar promoverá a reserva de vagas nos editais dos processos seletivos regulares dos cursos e modalidades indicados no Artigo 2º, Incisos I a III, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) e para PcD, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e PcD na população do Rio Grande do Sul (RS), segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

A Política de Permanência e Êxito (2014) no IFFar configura-se pelo Programa de Permanência e Êxito, o qual foi instituído pela Resolução CONSUP 178/2014, de acordo com o planejamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Entre os principais objetivos desse programa, estão o de consolidar a excelência da oferta da educação profissional e de promover ações para a permanência e êxito dos estudantes.

Em 2018, o IFFar comemorou seus dez anos de criação. Nesse ano, contava com 128 cursos, sendo 72 cursos técnicos e 56 cursos superiores, todos aprovados pelo CONSUP (Conselho Superior do IFFar, de caráter consultivo e deliberativo), com cerca de treze mil estudantes, esses distribuídos em seus 11 *campi*, localizados na região centro noroeste do Rio Grande do Sul como podemos observar na figura 1: *Campus Alegrete, Campus Jaguari, Campus Júlio de Castilhos, Campus Frederico Westphalen, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Ângelo, Campus Santo Augusto, Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul e o Campus Avançado Uruguaiana.*

Além dos 11 *campi* que integram o IFFar, também fazem parte quatro Centros de Referências ligados aos *campi* e a Reitoria, que desenvolvem planos, projetos e programas juntamente com as prefeituras locais, contando, de tal modo, com a expansão da Rede Federal, e a interiorização do ensino para as regiões.

A reitoria do IFFar é um órgão executivo, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades nos *campi*. Está situada na cidade de Santa Maria, na região central do Rio Grande do Sul.

Com a trajetória das políticas públicas voltadas para o IFFar, percebe-se que o Instituto tem uma preocupação inclusiva, busca-se a concretização com todas as políticas e evidencia que elas estão sendo executadas em todos os *campi* do IFFar.

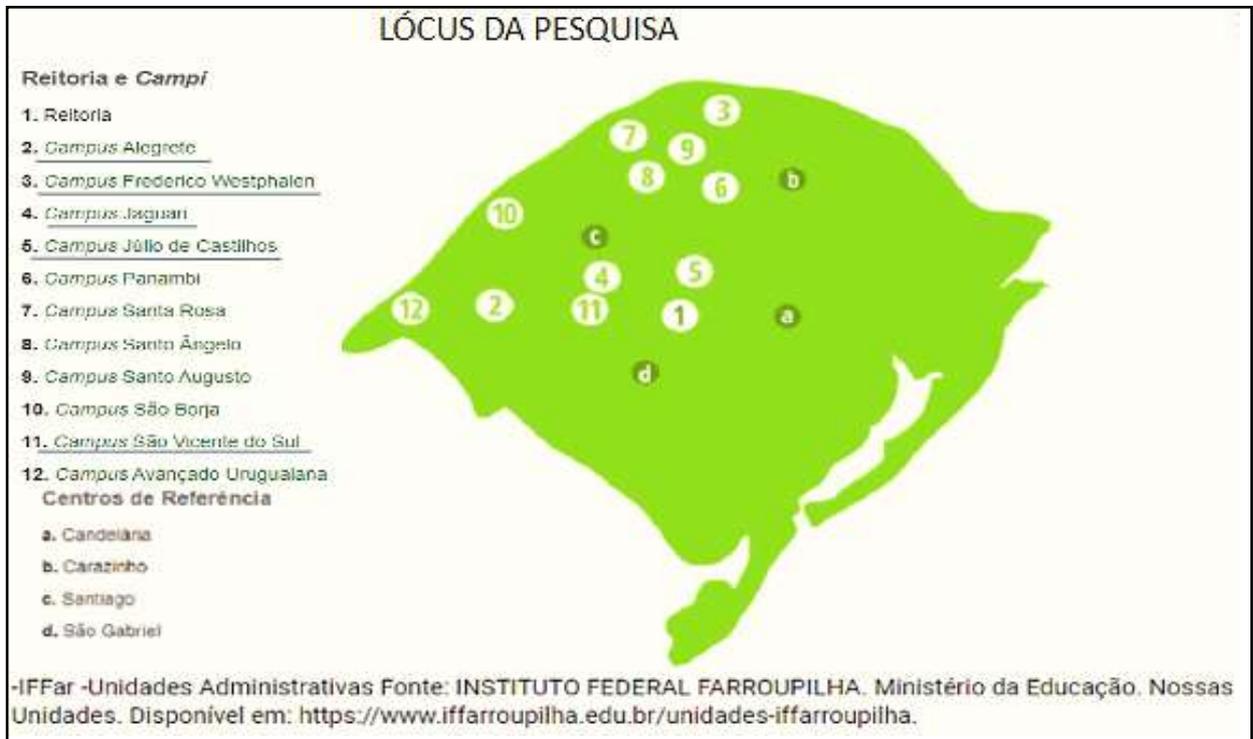
Diante da historização da trajetória das políticas públicas do IFFar, a última seção deste capítulo trará a descrição dos cinco *campi* participantes da pesquisa.

4.2.1.1 Os campi pesquisados

Nesta seção realizar-se-á a descrição sintetizada das cinco instituições pesquisadas do IFFar, com o intuito de apresentar informações importantes, nomeadamente como: localização geográfica, ano de criação, número de estudantes, número de servidores atuantes, e total de cursos ofertados em cada unidade de ensino. Do

mesmo modo, como o quantitativo de estudantes matriculados em 2021, e os veteranos de 2020, por unidade e tipo de necessidade específica.

Figura 1 - Mapa de localização dos cinco *Campi* pesquisados do IFFar



Fonte: Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2021.

O IFFar conta com onze instituições, possui 128 cursos aprovados, sendo 72 cursos técnicos e 56 cursos superiores, com aproximadamente quinze mil estudantes. Cinco *campi* participaram da pesquisa conforme os *campi* destacados na figura 1 e definidas com critérios de inclusão já mencionados, *Campus Alegrete*, *Campus Frederico Westphalen*, *Campus Júlio de Castilhos*, *Campus Jaguarí* e *Campus São Vicente do Sul*.

A historicidade parte desde 2018, quando a instituição comemora seu aniversário de dez anos de efetividade, conforme descrito no livro da instituição, lançado para comemorar uma década do IFFar.

Instituto Federal Farroupilha - *Campus Alegrete*: teve início com suas atividades no ano de 1954, com a primeira turma de Iniciação Agrícola, com 34 estudantes em regime de internato. Em 1985, transformou-se em Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFa).

Figura 2 - *Campus Alegrete*

Fonte: Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2022.

A instituição, em 2018, possuía 109 docentes e 82 discentes. Em 2021, contava com aproximadamente 1.500 estudantes nos cursos, oferecendo possibilidades de capacitação para todos os indivíduos da Fronteira Oeste do Estado.

Com 67 anos, a instituição oferece cursos presenciais e a distância. São ofertados cursos de nível médio, e técnicos nas modalidades Integrado (3), Subsequente (1) e PROEJA-Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (1), cursos de nível superior de bacharelado (1), licenciatura (3) e tecnologia (3) e cursos lato-sensu – especialização (3).

No ano de 2021, a unidade tinha doze estudantes com NEEs, 1 estudante com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista – TEA e dislexia; 2 estudantes com deficiência auditiva e deficiência múltipla; 3 discentes com TDHA; e 2 sem diagnóstico até a data do lançamento dos dados.

Instituto Federal Farroupilha – *Campus Frederico Westphalen*: criado em 19 de julho de 1957, teve como primeiro nome, Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen. No ano de 1968, fez parte da Universidade Federal de Santa Maria, e transformou-se em Colégio Agrícola. No ano de 2014, o conselho superior da UFSM aprovou a migração do Colégio Agrícola Frederico Westphalen para a rede de institutos federais, passando a pertencer ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Figura 3 - *Campus* Frederico Westphalen

Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2022.

Em relação ao número de servidores em 2018, quando o IFFar completou seus dez anos de existência, o *campus* tinha 83 servidores, sendo 53 docentes e 30 técnicos administrativos em educação.

A instituição, no ano de 2021 possuía 19 estudantes com NEEs lotados no *campus*, um estudante tinha TDAH; dois tinham deficiência física e deficiência intelectual; três estudantes com deficiência auditiva, surdez, TEA, e dificuldade de aprendizagem, e dois estudantes sem diagnóstico.

O *Campus* Frederico Westphalen comemorou 56 anos de existência no dia 11 de abril no ano de 2022, no corrente ano o *campus* tinha aproximadamente 900 estudantes e conta com cursos técnicos de ensino médio Integrado (3), cursos subsequentes (1), cursos de graduação bacharelados (3), de licenciaturas (1).

Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos: a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Júlio de Castilhos, tornou-se o *Campus* Júlio de Castilhos, em 29 de maio de 2008. A unidade abrange uma área total de 47 hectares e possui um parque florestal.

Figura 4 - *Campus* Júlio de Castilhos

Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2022.

Transcorrida uma década de criação do IFFar, em 2018, o *Campus* de Júlio de Castilhos reunia uma equipe de trabalho de 71 docentes e 62 servidores técnicos-administrativos em educação.

Em 2021, o *campus* tinha 11 onze estudantes com NEEs, destes, um tinha deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, dois estudantes tinham surdez, deficiência intelectual, TDAH e ainda dois tinham dislexia.

No mesmo ano mencionado o *Campus* contava com cursos de ensino médio integrado (2), PROEJA (1), subsequente (1) curso de graduação bacharelados (2), licenciaturas (2), tecnologia (1) e cursos de especialização *latu senso* (2).

Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Jaguari: após cinco anos da criação do IFFar em 2008, em 11 de janeiro de 2013, nascia no Vale do Jaguari o *Campus* Jaguari, localizado na mesorregião centro ocidental rio-grandense, compondo a 8ª instituição do IFFar. É caracterizado como um *campus* de área rural, com um total 102 hectares, divididos em Setores de produção vegetal, Setores de produção animal, Setor de processamento vegetal e animal, Setor de mecanização agrícola, Área administrativa e pátio, Mata nativa e capoeira, e Faixa de domínio do DNIT.

Em 2021, a unidade tinha 8 estudantes com NEEs, sendo um com deficiência visual, dislexia, e dificuldade de aprendizagem; dois com deficiência física, e três com TDAH.

Figura 5 - *Campus Jaguari*

Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2022.

O *Campus Jaguari*, oferta cursos de ensino médio Integrado (2), cursos subsequentes (2), cursos de graduação de tecnologias (1) e licenciaturas (2).

Instituto Federal Farroupilha – *Campus São Vicente do Sul*: tem sua sede localizada no município de São Vicente do Sul. Sua origem deu-se a partir da Escola de Iniciação Agrícola, em 1954. Em janeiro de 1968, foi transferido para a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, denominado como Colégio Agrícola. Em novembro de 2002, a Escola Agrotécnica ficou certificada como Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, na qual passou a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – CEFET/SVS.

Figura 6 - *Campus São Vicente do Sul*

Acervo do Instituto Federal Farroupilha, 2022.

Em conformidade com as informações do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas, em 2018, o quadro de servidores do *campus* estava constituído por 116 docentes efetivos, 22 professores substitutos e 105 técnico-administrativos.

O *Campus* de São Vicente do Sul tinha em 2021 um estudante com deficiência física, outro com deficiência múltipla e um sem diagnóstico; dois estudantes com dislexia; três com TDAH; quatro com deficiência auditiva e deficiência intelectual, totalizando 16 estudantes com NEEs inseridos na instituição.

O *Campus* conta com os cursos de Ensino Médio Integrado (4) e PROEJA (1), os cursos subsequentes (3); os cursos de graduação são: bacharelados (2), licenciaturas (2) e de tecnologias (2). A unidade tem aproximadamente 1.900 estudantes distribuídos entre os cursos ofertados.

Para melhor sintetizar o atendimento de estudantes NEEs e os com deficiência, a tabela 3 referência a quantidade dos mesmos, inseridos em cada unidade pesquisada no ano de 2021.

Tabela 3: Atendimento de estudantes NEEs e/ou com deficiência referente ao ano 2021 por *Campus*

<i>Campus</i>	Estudantes com NEEs	Deficiência intelectual	Deficiência física	Deficiência auditiva	Surdez	Deficiência Múltipla	Deficiência visual	Transtorno do Espectro Autista	Dislexia	TDHA	Dificuldade de aprendizagem	Sem diagnóstico
Alegrete	12	1	—	2	—	2	—	1	1	3	—	2
Frederico Westphalen	19	2	2	3	3	—	—	3	—	1	3	2
Júlio de Castilhos	11	2	1	1	2	—	1	—	2	2	—	—
Jaguari	8	—	2	—	—	—	1	—	1	3	1	—
São Vicente do Sul	16	4	1	4	—	1	—	—	2	3	—	1

Fonte: autora, 2022.

Conforme a descrição dos *campi* participantes da pesquisa, o próximo capítulo descreverá a trajetória das políticas públicas na EPT, a sequência das políticas internas nos *campi* do IFFar, a permanência dos estudantes com deficiência, e finaliza com uma seção sobre o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

5 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EPT

Existe uma gama de conceitos referente às políticas públicas educacionais e sociais. Como pondera Ferreira (2011), “não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública” (FERREIRA, 2011, p.42). Sob a lógica de Rua (1998), é um “[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p.731).

Por sua vez, Secchi define política pública como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p. 2). Conforme Rodrigues (2011), as políticas públicas são decorrentes das atividades políticas exercidas por todos, e necessitam de muitas ações conjuntas para alcançar os objetivos desejados. São estabelecidas por várias decisões e ações que compõem também o poder público.

Ainda, a respeito das políticas públicas sociais educacionais, Höfling (2001) salienta que podem ser entendidas como uma forma de “diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Azevedo (2004) enfatiza que debater sobre educação como política social é um assunto vasto de conceitos, e, desta forma, o autor corrobora:

Ao abordar a educação como política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Desse modo, podem-se resgatar, nesse mesmo espaço, as particularidades da política educacional contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas (AZEVEDO, 2004, p. 5).

A educação social só acontece com a convivência da diversidade. Dessa forma, a Educação Profissional só será uma educação inclusiva se abrir caminhos para que se efetive na prática da inclusão dos indivíduos considerados diferentes pela sociedade.

Nas últimas décadas, assistiu-se a uma transformação positiva no que se refere às políticas de inclusão social e à educação inclusiva. As Leis, os Decretos, as Portarias e as Resoluções têm os seus papéis de destaque no cenário escolar com orientação para a educação inclusiva e o atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação profissional e tecnológica.

Bonetti (2006) contribui para o entendimento de políticas públicas, fazendo uma análise dos primórdios das políticas, bem como seus princípios e ações dos conceitos, e execução das políticas públicas inclusivas para todo o contexto escolar e social.

A inclusão é o direito das pessoas com deficiência frequentarem os mesmos espaços das pessoas sem deficiência. Esse direito é garantido desde a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que estabelece a educação como direito de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e prevê que o ensino será ministrado em igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 1988).

Ao tratar da inclusão de estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar, as docentes que participaram da pesquisa responderam que vai desde o processo seletivo até os discentes completarem os estudos, como descrito nos objetivos do PDI 2019-2026: o ingresso, a permanência, e a saída com êxito dos estudantes para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, foi criada a primeira política de educação inclusiva em educação profissional no Brasil: o então Programa da Ação TEC NEP, configurando as ideias de inclusão, assegurada por órgãos internacionais, como a ONU, vinculada à Educação Profissional, imposto pela reforma dos anos 1990. Nesse período, existia, no Brasil, uma educação geral e uma educação voltada para o trabalho, contudo, durante a existência da Educação Profissional como política pública, nenhuma ação foi efetivada para a inclusão de pessoas com NEE antes do ano 2000.

Segundo Nascimento, a política de Inclusão na Rede Federal foi implantada em:

[...] meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (NASCI-MENTO, 2013, p. 16).

Ressalta-se que quando se fala em inclusão não se contempla somente as pessoas com deficiência, mas abrange todos os indivíduos que são, de alguma forma, excluídos da sociedade em função da raça, gênero, cultura e questões sociais. Oliveira salienta que,

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso a ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2007, p.32).

É dever do Estado proporcionar educação especializada e de qualidade a todos, conforme está elencado no artigo 208 da CF/88: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 103).

Além disso, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a educação e a formação desses sujeitos conforme o artigo 227 da CF/88:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 95).

Reforça-se, com isso, a integração, na sociedade, das pessoas com deficiências. A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece, no Artigo 1º, normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social. Complementando, o Artigo 2º da referida Lei traz que,

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 (BRASIL, 1989).

As ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na rede federal vêm se desenvolvendo desde a criação do programa TECNEP, a qual culmina com a criação dos NAPNEs. Assim, a criação dos documentos norteadores para contemplar os estudantes com necessidades educacionais específicas, conforme destaca a professora D

[...] então dentro do IFFar, a questão das necessidades educacionais específicas, elas passaram a ocupar um espaço de discussões na criação dos documentos orientadores que a gente utiliza, a partir do momento que a gente passou a fazer a revisão da política de diversidade e inclusão da instituição (PROFESSORA D).

Desse modo, para que de fato aconteça a inclusão, os estudantes com deficiência começam a ser identificados desde o processo seletivo, sendo a inscrição o primeiro passo e, neste momento, o professor identifica por qual cota o estudante realizou a inscrição, conforme explica a professora B

A primeira tomada de conhecimento é da inscrição de pessoas com deficiência, a cada processo seletivo. Eu na condição de professor de Educação Especial, vou atrás da informação de inscrição de cotistas. Quais foram, houve inscrição de cotistas? Aí tenho acesso e estou por dentro dos candidatos que entraram por cotas. Feito isso, depois vejo se de fato eles formalizaram a matrícula, se formalizaram a matrícula, vejo a deficiência, e se for uma deficiência que vai requerer suporte, por exemplo, vou falar da surdez e da deficiência intelectual que é nosso público aqui do campus (PROFESSORA B).

Já a professora D argumenta, também, que tem os estudantes que realizam suas inscrições por ampla concorrência, mas que podem colocar que tem alguma deficiência e solicitar acessibilidade na hora da prova. De acordo com a professora D

Mas a gente também tem estudantes que não se inscrevem por cotas, e sim por ampla concorrência, mas que podem na hora da inscrição se identificar como pessoas com alguma deficiência, aí eles indicam quais são. A gente tem a flexibilização do tempo e aplicação da prova, disponibilização de leitores, provas ampliadas, provas utilizando outros recursos que se façam necessários, salas individuais, então a gente tem todo um processo que é de acolhimento e de organização do processo seletivo, atendendo essas especificidades dos candidatos (PROFESSORA D).

Na mesma lógica do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, a professora A confirma em sua fala, que é no processo seletivo que os estudantes com deficiência são identificados e, assim, é possível dar o devido suporte que cada um necessita, ao longo do processo até o dia da prova, como destaca a professora A

Quando os estudantes cadastram a inscrição, eles podem indicar a deficiência e solicitar atendimento especial no dia da prova, se precisam de algo específico ou atendimento de algum profissional específico. A gente geralmente faz um contato com esses estudantes para verificar se eles se inscreveram corretamente, se eles compreenderam o que têm direito, porque às vezes as pessoas se inscrevem de forma equivocada. Então, cada coordenação das ações inclusivas das unidades entra em contato com esses estudantes, antes do ingresso. Se tem necessidade de uma prova ampliada, a reitoria providencia, ou se a necessidade de intérprete ou de um leitor para acompanhar o estudante, o próprio campus providencia (PROFESSORA A).

Fica evidente na fala da docente, que todas as unidades do IFFar trabalham unidas e da mesma forma, para contemplar os estudantes com deficiência que queiram estudar na instituição. Dessa maneira, a professora B comenta que o processo no *campus* é bastante acolhedor. Os professores já vêm de uma caminhada, pois a cada ano têm novas experiências com estudantes com deficiência inseridos na instituição.

Em 1990, A CF/1988 é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8069/90, a responsabilidade dos pais com a educação de seus filhos, conforme mencionado no artigo 55º: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Dessa forma, fica claro o dever que os pais têm com seus filhos e o direito que eles têm em usufruir de uma boa educação proporcionada pelas esferas educacionais.

Ainda no ano de 1990, as políticas para a educação inclusiva começam a ter influência internacional com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Declara-se mister a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, dando-lhe subsídios para aproveitar as oportunidades educacionais.

No ano de 1994, em uma assembleia que ocorreu nos dias 7 a 10 de junho, em Salamanca, na Espanha, foi reiterado o compromisso com a educação para todos. Define-se, assim, o conceito de educação inclusiva: uma educação em que todas as crianças com necessidades educacionais especiais sejam incluídas nas escolas regulares de ensino. Ressalta-se, ainda, o objetivo dessa inclusão: nenhuma criança ser separada das outras por apresentar algum tipo de deficiência,

[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (SALAMANCA, 1994, p.1).

A Declaração de Salamanca reivindica que os Estados integrem, no seu sistema educacional, a educação de pessoas com deficiências estruturais na Educação Especial.

As oficinas pedagógicas e de produção, as quais demandam espaço físico, recursos humanos e material diferenciado, são consideradas essenciais para a formação inicial de trabalhadores com deficiência. O principal objetivo dessas oficinas

era o desenvolvimento da capacidade e competência de trabalho nas mais variadas áreas profissionais (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, descreve que é dever do Estado garantir a educação escolar pública:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

A LDB também garante a inserção desses cidadãos no mundo do trabalho. Conforme seu artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos elencados,

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 20).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, instituída pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), tem os serviços direcionados ao público-alvo da Educação Especial, definido como,

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado (BRASIL, 2008, p.17).

Com essa Política, considera-se evidente a importância de verificar a Lei 13.146, que define o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que, conforme o Art.1º, assegura e promove, em condições de igualdade no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, a pessoa com deficiência, com finalidade de promover a sua inclusão social e de cidadania (BRASIL, 2015). A referida Lei Nº 13.146, no Art. 2º, conceitua,

Pessoa com deficiência, sendo aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.5).

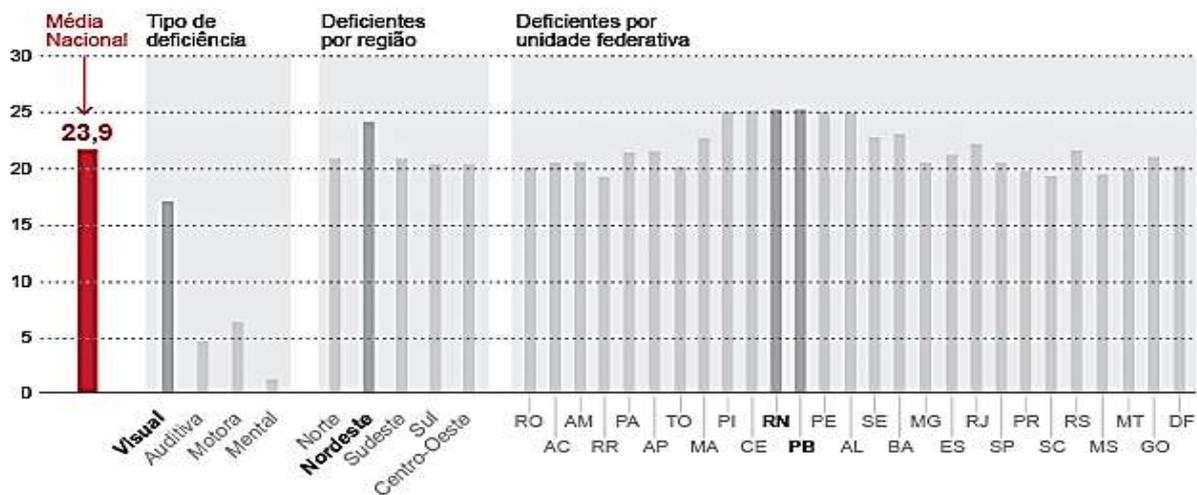
O Estatuto da Pessoa com Deficiência tem a finalidade de promover a inclusão de todos, independentemente das condições e necessidades, em todos os contextos escolares, e da sociedade em geral. Com isso, Stolze concluiu que,

Em verdade, este importante Estatuto, pela amplitude do alcance de suas normas, traduz uma verdadeira conquista social. Trata-se, indiscutivelmente, de um sistema normativo inclusivo, que homenageia o princípio da dignidade da pessoa humana em diversos níveis (STOLZE, 2015, p.2).

A intenção do Estatuto é extinguir a discriminação e promover para esse público a equivalência do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, conforme estabelecido desde a CF/1988.

Nessa perspectiva, o Gráfico 1 apresenta dados sobre as pessoas com deficiência no Brasil, tendo como base o Censo de 2010. Os dados são pontuados seguindo o tipo de deficiência, incidência por região, e por unidade federativa, como pode ser visualizado na sequência.

Gráfico 1 – População com deficiência no Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

Em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, as pessoas com deficiência no Brasil correspondiam a 23,9% da população, sendo mais 45,6 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência.

Como podemos verificar no gráfico, a deficiência visual aparece em primeiro lugar na pesquisa do IBGE. Cerca de 35,7 milhões de pessoas declararam ter esta deficiência. Desses, 6 milhões têm dificuldade para enxergar, mais de 6,5 milhões dos entrevistados comentaram ter dificuldade de enxergar de forma severa, e mais de 506 mil declaram ser cegas.

A deficiência motora é a segunda mais comentada pelos entrevistados, com 13,2 milhões de pessoas com algum grau de motricidade, isso equivale 7% da população. As pessoas com deficiência motora grave são mais de 4,4 milhões. Desta população, mais de 734,4 mil declaram não conseguir caminhar e nem subir escadas, e 3,6 milhões disseram ter muita dificuldade de locomoção.

Em terceiro lugar, conforme o censo de 2010, aparece a deficiência auditiva com cerca de 9,7 milhões de pessoas, o que corresponde 5,1% da população. Com deficiência auditiva severa, mais de 2,1 milhões de pessoas declararam ter essa deficiência. Dessa população, 344,2 mil constataram ser surdas e 1,7 milhões de pessoas têm muita dificuldade de ouvir. E, a deficiência intelectual foi salientada por mais de 2,6 milhões de brasileiros.

No gráfico, observa-se que a região nordeste tem o maior número de pessoas com deficiência e a região sul tem mais de 20% da população com algum tipo de deficiência, ficando próximo à região centro-oeste. Além disso, pode-se observar que a unidade federativa do Rio Grande do Sul possui mais de 23% da população com alguma deficiência.

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na Rede Federal avança positivamente desde a implementação do Programa TEC NEP Educação (2001). Deste momento em diante, foram formados nos *campi* os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), e outros núcleos com fundação em 2009.

Para contemplar ainda mais as práticas de inclusão no IFFar, foram criadas na Pró-Reitoria de Ensino e nas unidades, as Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs), elaboradas pela – RESOLUÇÃO CONSUP Nº15/2014, que tem como princípios e atribuições:

I – assessorar no planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da instituição, bem como na implementação das políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas e modalidades da educação técnica e tecnológica [...] (BRASIL, 2014, p.2).

Com isso, este regimento dá ênfase para os demais regimentos da instituição, colaborando com as competências dos NAPNEs e demais núcleos inclusivos do IF-Far. Ainda em 2014, é criada a Política de Diversidade e Inclusão, realizando estudos no que tange a outros regulamentos importantes para a inclusão nos *campi*.

A Política de Diversidade e Inclusão, estabelecida em 2014, e atualizada pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº 79/2018, é composta por um “conjunto de conceitos, princípios, objetivos e diretrizes de implementação voltados à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos”. No âmbito dessa política estabelecem-se conceitos como,

V - Ações Afirmativas são: instrumentos institucionais de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade mediante a garantia do acesso, permanência e êxito do percurso formativo da instituição.

VII - Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas: Entende-se que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica. Trata-se do público alvo do NAPNE, ou seja, inclui o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, e/ou altas habilidades/superdotação) e também pessoas com transtorno de aprendizagem (BRASIL, 2018, p.5).

Em 2014, é organizado o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos (Neama), sob a RESOLUÇÃO CONSUP Nº33/2014. Que define no Art. 1º [...] está ligado a Pró-Reitoria de Ensino/Coordenação da Ações Inclusivas da Reitoria, e tem por finalidade desenvolver ações voltadas para elaboração e adaptação de materiais Didático/Pedagógicos (BRASIL, 2014, p.3).

Para beneficiar os estudantes com deficiência, foi intitulado em 2015, o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE é aprovado pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº15/2015, e no ano de 2019, é atualizado pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº52/2019, que define as ações,

Art. 1º O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos (as) estudantes público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2019, p.2).

No corrente ano de 2015, é criada a partir da RESOLUÇÃO CONSUP Nº12/2015, a Acessibilidade Virtual e Comunicacional, e Manual de Procedimentos Acessíveis. Corroborando com o Inciso I: A necessidade da Adoção de Políticas de Acessibilidade com vistas à equiparação de oportunidades no exercício da cidadania para as pessoas com deficiência. Conforme o Inciso II, está vinculada a Lei Nº10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos à promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzidas (BRASIL, 2015).

As Ações Inclusivas do IFFar determinam a Terminalidade Específica concebida pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº 60/2016. O Art.2º refere-se à certificação de conclusão de cursos Técnicos da Educação Básica e dos cursos Superiores do IFFar, expedida pela instituição de ensino a estudantes com grave deficiência mental ou múltipla (BRASIL, 2016).

A Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para PcD, para os Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior, presenciais e a distância do IFFar, é estabelecida pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº73/2017, e determina,

Art. 1º A Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial e das condições das pessoas com deficiência (PcD), mediante a ampliação do acesso aos cursos e o acompanhamento do percurso formativo na Instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos (BRASIL, 2017).

Essa política mais tarde é revogada pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº29/2019, firmando as mesmas atribuições já estabelecidas em 2017.

A Política de Não Violência, incorporada ao Plano de Desenvolvimento Institucional pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº 71/2018, estabelece no Art.11, a implementação contemplará, inicialmente, a sensibilização e orientação aos gestores e servidores do IFFar, através de cursos de capacitação e qualificação em Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta (BRASIL, 2018, p.5).

Baseado nas colocações das professoras entrevistadas, e nas leis que amparam a instituição, verificou-se que as unidades acolhem seus estudantes. Desde o momento em que os mesmos realizam as inscrições, percebe-se que os *campi* seguem as políticas de inclusão em todos os seus âmbitos para contemplar os estu-

dantes com deficiência e/ou os estudantes com deficiência, conforme definido pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, após a historicidade da trajetória das políticas públicas na EPT, abordaremos, na próxima seção, as políticas internas nos *campi* do IFFar.

5.1 AS POLÍTICAS INTERNAS NOS *CAMPI* DO IFFar

Nesta seção é realizada a descrição das políticas internas que norteiam as instituições do IFFar. Segundo o que está ressaltado no PDI (2019 - 2026), os documentos em destaque são:

- o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas (2014);
- a Política de Diversidade e Inclusão (2014);
- o Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógico – Neama (2014);
- o Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos (2014);
- o Plano de Acessibilidade Arquitetônica e Estrutural (2014);
- o Regulamento de Atendimento Educacional Especializado (2015);
- o Regulamento de Acessibilidade Virtual/Comunicacional (2015);
- o Regulamento de Terminalidade Específica (2016);
- a Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para PcD (2017); e,
- a Política de Não Violência (2018);

Durante as entrevistas realizadas com as cinco professoras de Educação Especial, de cinco *campi* do Instituto Federal Farroupilha, foi perguntado a elas sobre as políticas de ações afirmativas.

As políticas de ações afirmativas definem-se, segundo o Art. 1º, como uma Política do IFFar:

[...] que constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial e das condições das pessoas com deficiência (PcD), mediante a ampliação do acesso aos cursos e o acompanhamento do percurso formativo na Instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos (BRASIL, 2019, p.01).

Como pondera Santos (1999), as políticas de ações afirmativas surgem com o intuito de “Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” [...]. (SANTOS, 1999, p.25).

Em relação à temática políticas de ações afirmativas, foi perguntado às docentes se existe alguma política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos do *Campus*?

Segundo a professora A, de um dos *Campus* do IFFar,

Existe em todo o IFFar, como em toda a rede federal, com reserva de 60% para todas as cotas, sendo oito cotas, e temos uma cota específica para estudantes com deficiência para os cursos integrados e superiores de graduação, que é de 5% para estudantes que não têm vínculo com escolas públicas, que vêm de escolas privadas e de instituições que não são públicas, e uma vaga reservada para a pós-graduação (PROFESSORA A).

Relembrando o sistema de reserva de vagas estabelecido pela Lei Nº 12.711/2012, com percentuais definidos pelas estatísticas do IBGE de cada unidade da federação, as vagas reservadas são destinadas a estudantes de baixa renda, preta/o(s), parda/o(s), indígena(s) e pessoa(s) com deficiência - PcD.

A professora B comenta que, desde 2012, o IFFar segue a normativa da Instituição:

Nós temos a política de diversidade e inclusão do IFFAR, o próprio PDI, que é o plano de desenvolvimento institucional. Na área da inclusão e da acessibilidade, temos o regulamento do AEE, regulamento da terminalidade específica, o próprio regulamento das ações inclusivas, as nossas próprias diretrizes da educação profissional do IFFar mencionam as questões de inclusão, de flexibilização, institucionalmente nós somos muito bem servidos de regulamentos e instruções normativas (PROFESSORA B).

Já a professora C destaca, que existe a lei para o público nomeado da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ressaltando a Lei de 2008, que apresenta como público-alvo “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação é o público-alvo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 2008).

Em entrevista com a professora D é reafirmado que a instituição se apoia, nas políticas institucionais, que vai desde a reserva de vagas, definida pela Lei Nº 13.409/2016, as ações afirmativas e os auxílios. Tudo que está previsto dentro da

política institucional o *campus* é beneficiado. Relembrando que as ações afirmativas são definidas pela RESOLUÇÃO CONSUP N°73/2017, já citada.

Como é observado na fala das docentes, o IFFar segue desde 2012, as normativas, leis e políticas para contemplar os estudantes com deficiência, pois com base nas cotas eles conseguem ingressar na instituição de forma igualitária, sendo o processo seletivo o primeiro passo para a inclusão dos estudantes com deficiência.

5.2 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Os movimentos em relação à permanência de estudantes com deficiência estão estabelecidos nas políticas de inclusão. Porém, para que de fato aconteça a inclusão e permanência desse público, há necessidade de mudanças voltadas para eliminar as barreiras e garantir a acessibilidade desses sujeitos em todos os setores da educação.

A oferta de acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida deve ser garantida para todos que dela necessitam. De acordo com Gil (2006), dependerá de cada espaço e, também, de condutas e posicionamentos que são marcadas por movimentos e participação de toda sociedade, dando-lhes o direito de ir e vir em todos os setores como: ao transporte, à comunicação, à educação e à informação.

A Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, determina normas gerais e critérios básicos de acessibilidade no Art. 1º,

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

Em 2004, a temática de acessibilidade é conceituada na legislação brasileira pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, “como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004).

Reforçando na Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conceitua, o que é acessibilidade e barreiras,

Art. 3º - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança; [...] (BRASIL, 2015, p. 1).

Considerando as barreiras salientadas na lei supracitada, as unidades do IFFar estão mobilizadas para contemplar as dimensões de acessibilidade. Isso pode ser identificado nas entrevistas com as Educadoras Especiais. Portanto, no que se refere ao quesito acessibilidade a professora C enfatiza,

Se nós formos observar a acessibilidade nos seus por menores, nas suas minúcias, podemos dizer assim, por exemplo, acessibilidade ao processo seletivo, que seria a primeira né, nós temos uma boa condição de oferecer a acessibilidade, no momento que se inscreve um estudante, com baixa visão, ou deficiência visual, cegueira e surdez, sempre a instituição faz um movimento de acolhida e de organização para que aquele estudante consiga participar efetivamente daquele processo seletivo (PROFESSORA C).

Percebe-se que as unidades pensam e se mobilizam desde o processo seletivo para que de fato aconteça a inclusão no IFFar. Ao se retomar as Leis de Cotas já mencionadas, que depreende um amparo para os estudantes com deficiência, os *campi* dispõem do processo seletivo adaptado. Esses processos são apenas uma parte das ações voltadas para a inclusão.

Diante da pesquisa realizada nas unidades do IFFar, nos deparamos nas entrevistas com as professoras, a referência com cinco dimensões de acessibilidade voltadas para garantir a permanência e a inclusão dos estudantes com deficiência, sendo: barreiras atitudinal, arquitetônica, comunicacional, pedagógica, programática e instrumental. A última não foi citada nas falas das docentes, mas é muito relevante para posteriores estudos.

1. Barreiras Atitudinais: são as atitudes dos indivíduos que podem gerar preconceito, discriminação, estigmas e estereótipos.

Portanto, as barreiras atitudinais referem-se à “percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipo sem discriminação. Todos os demais tipos de aces-

sibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras” (BRASIL, 2013, p.37).

2. Barreiras Arquitetônicas: barreiras nos ambientes físicos da sociedade, nas escolas e nos meios de transportes utilizados pelos estudantes com deficiência. Dischinger e Machado (2006) definem as barreiras arquitetônicas: “São representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições” (DISCHINGER e MACHADO, 2006, p.36).

3. Barreiras Comunicacionais: são barreiras na comunicação. O ideal é a oferta de recursos e atividades como: Língua de sinais, textos e comunicados com letras ampliadas, tecnologias assistivas e acessibilidade digital, etc. As práticas e exemplos de acessibilidade nas comunicações são definidos por Mendonça (2013), conforme o que segue: o Braille utilizado pelos cegos para escrita e leitura, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizada por pessoas surdas (MENDONÇA, 2013).

4. Barreiras Pedagógicas: barreiras de adaptação nos currículos de estudantes com deficiência, pois todos têm direito a uma adequação nos métodos escolares como: intérpretes em sala de aula, textos impressos em fontes maiores, leitores, recursos tecnológicos específicos, etc. Conforme Mendonça (2013), as barreiras pedagógicas são as metodologias para a adaptação das aulas ministradas pelos docentes, como a organização de técnicas adequadas a cada estudante.

5. Barreiras Programáticas: são as barreiras nas políticas de acessibilidade como: leis, decretos, portarias, resoluções, etc. Que atendam e respeitem os estudantes com deficiência no âmbito escolar. No entanto, para Glat e Pletsch (2010), a efetivação de ações afirmativas é diretamente influenciada pelo grau de envolvimento nas ações afirmativas que contemplem os estudantes com deficiência.

6. Barreiras Instrumentais: são barreiras nos instrumentos e em ferramentas de estudo. A utilização de software de leitor de tela no computador, livros e sinalizadores em Braille, etc. Como é definido na RESOLUÇÃO Nº 2 do Conselho Nacional de Educação/2001, que definem os materiais necessários para a utilização em salas de aula para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2001).

Ao se tratar da temática acessibilidade nos *campi* do IFFar, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa qual é a percepção da acessibilidade no *campus* em que atua.

A barreira atitudinal foi a primeira a ser destacada pelos docentes. Configura as atitudes excludentes das pessoas, são as barreiras atitudinais marcadas pelo preconceito, discriminação, estereotipo e estigmas (PIVETTA et al., 2016).

Ribeiro reitera que “barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57).

Com base no exposto, conter as barreiras atitudinais é o mais importante, pois está ligada às demais barreiras. Assim, compreende-se que as atitudes discriminatórias das pessoas interferem na inclusão do ser humano na sociedade atual.

A professora C salienta que a barreira atitudinal é a barreira mais relevante quando se refere à inclusão, “eu acredito que nos processos de inclusão, seja a mais marcante [...] nós temos sim muitas barreiras atitudinais no entendimento dos docentes”. De acordo com a fala de Piveta (2016), torna-se necessário que se pense em estratégias que minimizem essas barreiras e fomentem a sua inclusão, tendo em vista que “[...] promover a acessibilidade envolve, antes de tudo, remover barreiras atitudinais e fomentar o respeito por todos os seres humanos, independentemente de suas condições ou especificidades [...]” (PIVETTA et al., 2016, p. 28).

No que se refere às questões das políticas internas de acessibilidade, as instituições estão bem servidas, conforme é destacado na fala da professora C, no que se refere à acessibilidade aos estudantes com deficiência, “eu entendo que politicamente as normativas já são bastante robustas, tem bastante força na questão institucional, é mais um desafio na questão atitudinal na questão dos servidores como um todo”.

Nesta lógica, Ponte e Silva (2015) defendem que cada sujeito atuante na escola precisa refletir e conscientizar sobre suas atitudes, se estão sendo ou não excludentes. “[...] uma adaptação e preparação na sociedade para que receba toda e qualquer pessoa, seja nas questões arquitetônicas, atitudinais ou comunicacionais” (PONTE; SILVA, 2015, p. 269).

Com os processos de inclusão incorporados nas unidades, as políticas de inclusão, e com as etapas em desenvolvimento, os professores estão aceitando de forma mais tranquila os estudantes com deficiência. Além disso, os diálogos estão se concretizando melhor, como foi registrado em entrevista com a professora D:

A acessibilidade atitudinal a gente tem procurado atentar cada vez mais para estes aspectos, no fato de haver uma disponibilidade para que nós possamos dialogar a respeito disso, então, eu te diria que hoje eu não encontro dificuldades para fazer via NAPNE eu como presidente digo que a tempos vem sendo construído desde 2016 (PROFESSORA D).

Ao se considerar a fala da docente entrevistada, compreende-se que as barreiras atitudinais estão se dissipando no contexto educacional nessa unidade, com as técnicas e movimentos que o *campus* organiza para conter essas barreiras.

Por conseguinte, outra dimensão de acessibilidade presente na fala das professoras é a arquitetônica. Salienta Gil (2006):

[...] as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são o preconceito, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, porque estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito [...] (GIL, 2006, p. 1).

A professora C comenta, em termos de acessibilidade arquitetônica, que a instituição tenta atender todos os pré-requisitos para que os estudantes com deficiência consigam permanecer e ter êxito na instituição. A questão comentada pela professora é ressaltada pelo PDI (2019-2026), sendo “o foco do Programa Permanência e Êxito, portanto, é concentrar os esforços institucionais nas ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que geram a retenção e/ou o abandono escolar” [...] (BRASIL, 2019, p.59).

A professora A destaca uma questão importante no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, acentua que “é um campus antigo, é um prédio antigo, com mais de 60 anos, tudo que foi pensado em acessibilidade no *campus*, foi muito mais de adaptar o que já existia”. Em conformidade com as ideias da professora A, a professora B destaca que, em termos de acessibilidade arquitetônica, a unidade está bem carente, a estrutura é de mais de 50 anos, a gestão vai literalmente adaptando os espaços conforme as necessidades e as demandas que se apresentam durante o ano.

Desse modo, é necessário que se façam as construções arquitetônicas necessárias, para que de fato aconteça a inclusão de estudantes com deficiência nas unidades. Em relação à acessibilidade arquitetônica, pondera Duarte e Cohen:

A falta de acessibilidade do espaço construído às pessoas com deficiência, acelera ainda mais o processo de afastamento de convívio, fazendo com que a exclusão espacial e a exclusão social tenham o mesmo significado.

Portanto, muitas das limitações e incapacidades de algumas pessoas se deve à deficiência do espaço construído de abrigar diversidades, demonstrando que “a deficiência em si não é o fator causador da imobilidade e sim a falta de adequação do meio (DUARTE; COHEN, 2004, p. 6).

A adequação dos espaços é realçada pela professora C, destacando que:

Os campi, como são uns prédios mais antigos, não tinham a acessibilidade. Quando eu cheguei no IFFar, no Campus São Borja, que atuei primeiro, já tinha uma organização arquitetônica, por ser um campus mais jovem, os prédios foram criados quando se deu a acessibilidade politicamente (PROFESSORA C).

A professora D alega que:

Em 2016, a gente fez todo o levantamento de ordem arquitetônica mais de acessibilidade e foram feitas algumas adaptações como, construções de rampas, colocação de piso tátil, melhorias que eu não posso dizer que é 100% acessível porque tem inúmeras coisas que a gente não tem (PROFESSORA D).

No que se refere às barreiras arquitetônicas, é identificada em todos os prédios das unidades pesquisadas que tem uma arquitetura antiga. Nesses lugares a acessibilidade é mais *adaptada* de acordo com as necessidades recorrentes, nos prédios novos a acessibilidade é planejada conforme as políticas, e começa a ser idealizada desde a construção.

A professora E destaca que ainda tem muito a ser realizado nas unidades, ela cita que “ainda temos muito o que melhorar em acessibilidade em termos de infraestrutura, a gente tenta atender as necessidades dos alunos atualmente”. A professora B, também, comenta a questão de organização, diz que conforme a demanda do ano letivo, “vamos fazendo conforme as necessidades, se for um cadeirante e o acesso a sala dele tem escadas, vamos trocar a sala para ele ter melhor acesso, e ter só acesso de rampa”.

Ressaltando a ideia de adaptação, conforme a demanda que surge no ano letivo, a professora E retoma a discussão, afirmando que:

[...] se recebemos um aluno cadeirante, pensamos no curso e no espaço que vamos adaptar, como nós temos um campus muito grande e a nossa extensão da instituição é muito grande, a gente entende que não é acessível, por exemplo um aluno que tem que ir lá no tambo, não tem acessibilidade para ele ir até lá, sempre vamos ajustando conforme a necessidade. Para isso a solução provisória que a gente tomou, foi de adquirir uma Kombi adaptada para cadeirante, então se o aluno tem necessidade de se deslocar nesses outros espaços é levado de carro nesses lugares (PROFESSORA E).

Em termos de acessibilidade arquitetônica, observa-se nas falas das docentes que os *campi* da instituição estão se ajustando, à medida que surgem as necessidades dos estudantes que ingressam. Dessa maneira, a professora E segue salientando que os auxílios acontecem fundamentados nas necessidades dos estudantes, “aqui o aluno chega na parada e se ele precisa de auxílio vai ter alguém ali esperando para levar para a sala, vai ter alguém esperando para levar no banheiro”.

A mesma docente comenta um caso em particular de um estudante que precisava de um auxílio específico e, dessa forma, o *campus* providenciou o auxílio necessário. A professora E relata que:

A gente tinha um aluno cadeirante, no integrado que ele não podia ficar muito tempo na cadeira, a gente tinha no NAPNE uma cama que depois do almoço ele deitava um pouco, então é todo um suporte, é toda uma estrutura com vários profissionais para atender (PROFESSORA E).

Portanto, verificou-se nas entrevistas que os *campi* atendem às necessidades dos estudantes quando eles ingressam, mas é evidente que ainda falta estrutura física para atender os estudantes com deficiência, conforme é disposto nas leis e nas políticas de acessibilidade.

Deter as barreiras comunicacionais, também, é importante no processo de inclusão. Em consonância com as políticas internas da instituição, como já exposto no item 3.4, a RESOLUÇÃO CONSUP Nº12/2015, apresenta a Acessibilidade Virtual e Comunicacional e o Manual de Procedimentos Acessíveis para auxiliar os estudantes com deficiência.

Barreiras comunicacionais são definidas pela Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 como sendo,

B) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2).

Do mesmo modo, as barreiras nas comunicações [acessibilidade comunicacional] devem ser garantidas aos estudantes que precisam de códigos, como a utilização do Braile, em conformidade com a RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art. 12,

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educan-

dos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille [braile] e a língua de sinais [...] (BRASIL, 2001, p.3).

Outra prática fundamental para a inclusão de estudantes surdos é a presença do intérprete, em conformidade com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. De acordo com o decreto fica determinado o que segue:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Devido à falta deste profissional nas instituições, torna muito difícil a comunicação com os colegas, professores e demais integrantes da instituição. Isso fica claro na entrevista com a estudante 2, quando afirma que “a comunicação é bem difícil, alguns tentam outros não, uns tem vergonha, uns ficam preocupados”. A presença deste profissional nas instituições é de suma importância para que de fato aconteça o ensino – aprendizado, pois a mesma estudante comenta que “no início não tinha intérprete, era muito ruim, aí me esforcei juntamente com a unidade e conseguimos. Agora é muito bom”.

De tal modo, com a explanação da estudante, fica evidente o quanto é importante a presença deste profissional nas instituições que tem estudantes surdos. Portanto, a estudante 2 conclui.

“O AEE começou a ajudar e pedir intérprete, mas os professores não entendem isso, é uma tentativa que vamos fazendo. Umhas provas são bem difíceis não tem adaptação, eu reclamava muito no AEE, porque era muito demorado as coisas. É difícil, falta um pouco de experiência para instituição”. (ESTUDANTE 2).

Essa dificuldade de conseguir profissionais intérpretes é destacada pela professora C. Parafraseando a professora, a dificuldade no *campus* em que ela atua, está na promoção de professores intérpretes “*a nossa dificuldade muitas vezes é no provimento dos tradutores intérpretes*”. Esta é considerada uma barreira de acessibilidade comunicacional que o *campus* está em constante ajuste, como deixa claro a professora em sua fala.

A professora C ainda salienta,

“nós não temos intérprete efetiva no nosso campus, já tivemos três alunas surdas simultaneamente, hoje temos uma aluna surda, e a gente sabe do amparo legal do servidor que faz a interpretação, e do direito do aluno de ter esse intérprete, é uma das barreiras que nós enfrentamos” (PROFESSORA C).

No que refere às barreiras comunicacionais que, também, podem ser identificadas com como pedagógica, percebemos que a falta de profissionais intérpretes é o maior entrave nas unidades.

Dentre as barreiras salientadas, verificou-se em entrevistas com as docentes, que as barreiras pedagógicas precisam ser sanadas para que de fato aconteça a inclusão dos estudantes. No que diz respeito às barreiras pedagógicas, Mendonça (2013), esclarece,

As barreiras pedagógicas são identificadas como aquelas que incluem metodologias para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos, para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos (MENDONÇA, 2013, p. 12).

A acessibilidade pedagógica é enfatizada pela professora D,

“a questão pedagógica ainda temos problemas em termos do entendimento da flexibilização curricular, precisamos amadurecer muito institucionalmente sobre a flexibilização, sobre as noções de ensino e de aprendizagem, a gente tem as questões de ter professores muito conteudistas” (PROFESSORA D)

Em termos de acessibilidade pedagógica, a estudante 2 acentua a dificuldade em conseguir acompanhar as disciplinas, principalmente as técnicas, quando não tem a devida adaptação nas disciplinas, *“algumas coisas que não têm adaptação não consigo acompanhar muito bem”*. Da mesma forma, a estudante 3 comenta que falta a acessibilidade pedagógica, algumas disciplinas não têm a adaptação no conteúdo, nem adaptação nas provas.

As adaptações curriculares acontecem em alguns *campi*, conforme fica claro durante a entrevista com a professora C, a instituição em que trabalha tem as devidas adaptações conforme as necessidades dos estudantes,

“a instituição faz as adaptações necessárias, mas tudo é muito lento, as adaptações, as flexibilizações embora nós estejamos fazendo institucionalmente, sempre precisamos fazer algo novo. Eu participo de um Grupo de Trabalho de flexibilização e a gente tenta viabilizar sempre que possível os docentes da unidade”. (PROFESSORA C).

Constatou-se na fala das docentes que a flexibilização curricular é organizada nos *campi* da instituição, e o IFFar dispõe da Terminalidade Específica, conforme a RESOLUÇÃO CONSUP Nº 60/2016, o Art.2º, refere-se à certificação de conclusão de cursos Técnicos da Educação Básica e dos cursos Superiores do IFFar, expedida pela instituição de ensino a estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla (BRASIL, 2016).

Deficiência múltipla é exposta por Rocha (2014), sendo o processo entre duas ou mais deficiências – física/motora, sensorial (visual e/ou auditiva), intelectual – e pode ocasionar consequências significativas na vida de um indivíduo (ROCHA, 2014).

Sobre a terminalidade específica a professora B enfatiza, é de nível do Farroupilha, foi construída por nós educadoras especiais em 2016. “Aqui no *Campus* de Frederico teve o primeiro caso ano passado (2020), mas o pioneiro, o anterior foi o *Campus* Panambi que já tinha feito para uma estudante”.

Mesmo com toda adaptação e flexibilização disposta pela instituição a mesma professora corrobora que, “é um caminho tortuoso”. Fica evidente que as unidades do IFF aos poucos estão se organizando para terminar com as barreiras pedagógicas e, assim, assegurar o êxito nos estudos dos estudantes.

A última barreira descrita pelos docentes são as barreiras programáticas, todos os professores salientam as normas, leis e políticas federais e internas que estão sendo seguidas. A professora A, bem como as demais docentes, descreve as políticas internas do IFFar,

a política de diversidade e inclusão (2018), política de ações afirmativas (2019), política de não violência (2019), regulamento do AEE (2019), em seguida vai sair a de flexibilização curricular, especificamente para os estudantes com deficiência (PROFESSORAS, A, B, C, D e E).

Diante disso, outro tipo de acessibilidade que, também, se faz necessária para a inclusão de alunos com deficiência, é a acessibilidade instrumental, no momento das entrevistas não foi salientada pelas docentes, mas é mencionada na RESOLUÇÃO Nº 2 do Conselho Nacional de Educação/2001 que são “materiais necessários [acessibilidade instrumental]”. (BRASIL, 2001, p.3).

Foram descritas como um dos processos de inclusão, as dimensões de acessibilidade, e ficou clara a importância no contexto escolar. No decorrer da pesquisa

foi possível perceber que as unidades estão se envolvendo para que aconteça em todos os seguimentos a acessibilidade para os estudantes com deficiência.

O próximo capítulo tratará sobre a evasão dos estudantes com deficiência, que pode ser barrada por meio da acessibilidade disposta nas unidades. A evasão é um assunto muito relevante e importante de ser tratado em todas as esferas educacionais, igualmente, como na rede federal, em conformidade com a temática e o lócus da pesquisa.

5.3 O CONTEXTO DE EVASÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CAMPI DO IFFar

A evasão escolar hoje é estudada por vários autores, como Dore e Luscher (2011), Figueiredo (2014) e Meira (2015), e tem o objetivo de analisar e encontrar meios para superar ou amenizar as problemáticas que com os anos vem se agravando.

Machado (2009) afirma que “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola” (MACHADO, 2009, p.36). No entanto, a evasão, também, é encontrada em outras modalidades e níveis da educação básica, mas é no Ensino Médio que se agrava.

O fenômeno da evasão na Educação Profissional requer uma investigação mais ampla para melhor interpretar a temática. De acordo com Figueiredo (2014), há escassez de pesquisas nessa área, o que é evidenciado por Meira (2015), dificultando a formação de um referencial teórico sólido para utilização de base nas pesquisas empíricas nessa modalidade da educação básica.

Os autores Silva, Pelissari e Steimbach (2013) constataram um panorama de expressivo abandono na educação profissional técnica de nível médio, apesar do significativo aumento de vagas nos últimos anos “a escola poderá repensar sua prática e criar estratégias que maximizem as chances de o estudante permanecer nos estudos, evitando uma trajetória marcada pelo fracasso escolar” (SILVA, PELISSARI E STEIMBACH, 2013, p.102).

As autoras Dore e Luscher (2011) afirmam que a evasão é o resultado de uma série de processos que se encontram na trajetória da vida escolar, sendo esses processos determinados por causas variadas, como por exemplo: fatores sociais, familiares, individuais e institucionais.

A evasão escolar no contexto dos estudantes com deficiência pode ser verificada com base em problemas semelhantes aos estudantes evadidos no geral. No entanto, baseada nas falas das docentes, a evasão de estudantes com deficiência tem causas similares, e percentual considerado igual aos demais estudantes, conforme relata a professora A, *“a evasão é algo composto por várias condições do estudante e da instituição, os alunos com necessidades específicas e com deficiência, tem o mesmo percentual de evasão que os demais estudantes”*.

As causas da evasão escolar apontam duas tendências muito complexas de se fazer análise. Estão entrelaçadas as dimensões internas e externas ao indivíduo, dos fatores interescolares e extraescolares, a primeira definida como os aspectos dirigidos pela escola, dentro das salas de aulas e pelos professores, e a segunda ressalta a definição da sociedade, dos pais, dos governantes e das políticas públicas que amparam os estudantes em geral.

Na sequência, sobre as causas de evasão, pondera Ferreira (2001, p. 33), *“a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente”*. Dessa forma, fica evidente que a questão de evasão é consequência de várias causas.

Deste modo, a evasão de estudantes com deficiência, é observada nas colocações da professora C, e é sistêmica, é um contexto todo, questões financeiras, muito impactantes, há dificuldade ainda, dessa percepção de inclusão por parte do *campus*. A própria figura do docente do AEE, não é uma figura que transita com naturalidade para conseguir apoiar os estudantes conforme eles necessitam.

Em conformidade com o pensamento de Araújo,

A evasão escolar pode ocorrer pela desistência/abandono do aluno, pelo trancamento da matrícula para um posterior retorno ou pela retenção por frequência e/ou conteúdo. Essa problemática deve ser analisada de modo a identificar de qual evasão se trata: do curso, da instituição ou do sistema. (ARAÚJO, 2013, p.34).

Evasão e abandono possuem conceitos diferentes, mas com características idênticas. Em concordância com Klein (2008), *“evasão ocorre quando o aluno matriculado em determinada série e ano letivo, não renova a sua matrícula para o ano seguinte, independente se foi aprovado ou reprovado. E abandono define-se ao discente matriculado que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano*

letivo, sem comunicar a escola o devido problema e nem mesmo ter solicitado a transferência” (KLEIN, 2008, p.21).

Nos anos 2003 a 2006, o Ministério da Educação proporcionou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que hoje é formada por 38 Institutos Federais (IF), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), oferecendo cursos de qualificação, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e pós-graduação. (BRASIL, 2018b).

Como defende Meira (2015) “a referida ampliação de vagas precisa caminhar junto com as políticas e ações educacionais de permanência e êxito, para o bom desempenho acadêmico nos cursos de educação profissional de nível médio nos *campi* que ofertam este ensino”.

Corroborando com as ideias do autor, a professora A enfatiza, “*a gente tem um programa de permanência e êxito, toda a rede federal tem, e o IFFar também tem, tem que ser revisto, ele já zerou, que é pensar estratégias para evitar a evasão de todos os estudantes, incluindo os estudantes com necessidades educacionais específicas*”.

Como argumenta a professora C, “*eu acredito que já foi maior a evasão. Depois que eu entrei, nós já tivemos estudantes com déficit de atenção que concluiu o Proeja, estudantes com deficiência que, também, concluiu o Proeja e uma estudante com deficiência que concluiu licenciatura em ciências biológicas*”.

A questão da evasão está sendo trabalhada na maioria dos *campi* para que os alunos tenham êxito nos seus estudos, mediante a fala da professora B, “*não temos evadidos com deficiência no nosso campus*”. As hipóteses de outros *campus* é a questão de barreiras arquitetônica, atitudinal e a questão do transporte adaptado.

Tendo em vista a mesma lógica de não haver estudantes com necessidades educacionais específicas e/ou com deficiência evadidos no *campus*, a professora E relata, “*não temos evasões de estudantes por questões da deficiência, desses anos que estou aqui, mais por questões pessoais e não por adaptação no curso. Ano passado conseguimos formar três alunos no campus*”.

Na mesma lógica, a professora A relata,

Inclusive este ano de 2022, está retornando uma estudante que tinha evadido de um curso técnico subsequente, tinha sido nossa aluna do Proeja, é uma aluna mais velha, ela tem uma deficiência auditiva. Ela concluiu este curso, depois foi fazer um curso técnico em informática, aí ela evadiu, e agora se inscreveu num curso superior, estamos no aguardo (PROFESSORA A).

Percebe-se com base nas entrevistas com as docentes, que o IFFar, como um todo, trabalha voltado para as políticas de inclusão, e que a evasão dos estudantes com deficiência e/ou com NEEs, está sendo amenizada com o decorrer dos anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “*Políticas de ações afirmativas e de permanência de estudantes com deficiência nos campi do IFFar*”, apontou circunstâncias muito ricas para o conhecimento das políticas públicas e internas do IFFar, pois as percepções do processo de criação das políticas de inclusão e de permanência dos estudantes com deficiência nortearam a pesquisa.

Este estudo apresentou o seguinte problema de pesquisa: Quais políticas públicas de ações afirmativas foram implementadas nos *campi* do IFFar para garantir a permanência dos estudantes com deficiência? Quais fatores contribuem para a permanência e êxito destes estudantes? Se há evasão dos estudantes com deficiência, como solucionar ou amenizar?

Como objetivo geral foi definido “compreender a implementação das políticas de ações afirmativas, como elas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar os fatores que influenciam na permanência ou evasão desses estudantes nos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha”, assim, essa pesquisa evidenciou um movimento positivo em relação às políticas inclusivas, no âmbito institucional.

Cabe ressaltar a dificuldade em conseguir contato inicial com os integrantes do NAPNE ou das CAIs, pois o IFFar tem diferença no calendário em relação à UFSM, devido à pandemia da Covid-19, que assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021. Os contatos se deram por e-mail, mas no período de férias os docentes e alguns TAEs que são membros, não visualizavam os e-mails. Dessa forma, devido à demora não foi possível ter mais *campi* participando da pesquisa, e tivemos de definir novos critérios como: ser docente de Educação Especial, e ser efetivo a mais de um ano na instituição.

Dessa maneira, os professores indicaram os estudantes que participaram da entrevista, alguns *campi* não puderam indicar os estudantes, justificando por questões éticas definidas pela instituição. A pesquisa desenvolveu-se com cinco docentes do sexo feminino participantes do estudo, e três estudantes femininas com deficiência.

A pesquisa foi realizada em cinco *campi* do IFFar. Participaram das entrevistas docentes de Educação Especial indicados pelos presidentes do NAPNE ou coor-

denadores da CAI. Os estudantes que colaboraram com a pesquisa foram indicados por seus professores no momento da entrevista.

Desse modo, buscando responder aos objetivos propostos, elencou-se o primeiro objetivo, “identificar as políticas de ações afirmativas nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha”. Para a produção desses dados, foram utilizados o método de pesquisa documental e bibliográfica, e entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Especial.

O segundo objetivo, definido foi “analisar como essas políticas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado”. Para a produção dos dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com as docentes, bem como as entrevistas com as estudantes com deficiência.

O terceiro e último objetivo específico “investigar os fatores que influenciam na permanência e êxito dos estudantes com deficiência nos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* do IFFar”.

Utilizando os dados coletados a partir das entrevistas com as docentes participantes, foi possível verificar os movimentos das unidades pesquisadas para apoiar os estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, optou-se por organizar as análises em três categorias: as políticas internas nos *campi* do IFFar; a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

Como foi observado em entrevistas com as docentes, o IFFar segue desde 2012 as normativas, leis e políticas para contemplar os estudantes com deficiência, pois a partir da reserva de vagas conseguem ingressar na instituição de forma igualitária, sendo o processo seletivo o primeiro passo para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Considera-se, que a política de ações afirmativas do IFFar é muito importante para os estudantes com deficiência, os quais são os participantes da pesquisa. A historicidade da política de inclusão parte da Ação TEC NEP em 2000, marco inicial para a implementação e estudos voltados à inclusão dos estudantes com deficiência. Diante disso, Gonçalves (2017) destaca em sua pesquisa que a implementação da política Ação TEC NEP contribuiu para a concretização de outras políticas de inclusão.

Portanto, fica evidente com base nos estudos realizados nos cinco *campi*, que a política interna de ações afirmativas é de suma importância desde o processo seletivo, durante o percurso formativo dos discentes, até a saída exitosa deles. Conforme consta no Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos, que descreve todo o processo de forma mais clara para que os estudantes consigam efetivar a inscrição e, posteriormente, a matrícula.

Seguindo a análise no contexto das políticas internas para os estudantes com deficiência, todas as unidades seguem as políticas de inclusão, que vão desde as Leis, normativas e decretos institucionais, até as políticas de âmbito federal conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Com isso, no âmbito das políticas internas a instituição se baseia no Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas, estabelecida pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº15/2014, que auxilia no planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da instituição.

Dessa forma, também no ano de 2014, publicou-se a Política de Diversidade e Inclusão, atualizada pela RESOLUÇÃO CONSUP Nº 79/2018, que trouxe uma importante atribuição voltada para a garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projeto para garantia do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos os estudantes ingressantes na instituição.

Dessa maneira, as políticas internas do IFFar, contam também com o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos (Neama), sob a RESOLUÇÃO CONSUP Nº33/2014. O mesmo, tem o propósito de desenvolver ações voltadas para elaboração e adaptação de materiais Didático/Pedagógicos, para auxiliar no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em relação às concepções sobre a permanência dos estudantes com deficiência, os docentes e estudantes citaram as barreiras como sendo um dos entraves na permanência desse público nas unidades. A primeira barreira citada pelos professores foi a atitudinal. Pode-se concluir que as barreiras atitudinais, aos poucos estão sendo compreendidas pelo corpo docente e, desse modo, a inclusão de estudantes com deficiência concretiza-se em todos os seguimentos da instituição.

As barreiras pedagógicas também são apontadas pelas estudantes como a mais preocupante: algumas disciplinas não têm adaptação nos materiais pedagógicos, enfatizaram que é muito lento o processo de adaptação nas disciplinas, bem como as avaliações não têm adaptação adequada.

As barreiras arquitetônicas foram citadas pelos docentes, e fica evidente que as instituições atendem aos estudantes conforme a necessidade dos que ingressam, pois, a maioria das unidades é antiga, e as organizações arquitetônicas são adaptadas quando ingressa um estudante com alguma necessidade física.

Percebe-se que as adaptações são um esforço que cada *campi* atende para garantir a permanência dos estudantes com deficiência, conforme destacado no PDI (2019-2026), o “foco do Programa Permanência e Êxito, portanto, é concentrar os esforços institucionais nas ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que geram a retenção e/ou o abandono escolar” [...] (BRASIL, 2019, p.59).

As barreiras programáticas são relatadas pelas docentes, como bem atendidas institucionalmente, as leis, os decretos, as normativas referentes à inclusão dos estudantes com deficiência são bem robustas. Os estudantes são atendidos, conforme as políticas de inclusão desde que começa o processo seletivo, durante as provas e, também, depois do ingresso nas unidades, como já destacado no Programa Permanência e Êxito. Tudo isso, para que os estudantes tenham êxito em seus estudos, tentando barrar a evasão desse público.

Em relação ao contexto sobre a evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar, a partir da pesquisa nas unidades, confere-se uma notícia muito positiva para a educação inclusiva. Verifica-se que a evasão dos estudantes com deficiência, apresenta-se na mesma proporção que a dos demais estudantes sem deficiência. Segundo Dore e Luscher (2011) a evasão é o resultado final de uma série de processos que se encontram na trajetória da vida escolar, sendo esses processos determinados por causas variadas, como por exemplo: fatores sociais, familiares, individuais e institucionais, por isso, merecem muita atenção e estudo.

Esses indícios reforçam a importância do cumprimento da legislação por parte das instituições e a necessidade de reforçar que as políticas públicas institucionais sejam cumpridas, e que possam assegurar o direito das PcD nas instituições federais, também, de educação profissional e tecnológica.

Conclui-se, assim, a importância de destacar o desafio que as unidades pesquisadas enfrentam, para proporcionar o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes com NEEs e/ou com deficiência. Todas as ações são realizadas com o intuito de que eles tenham uma aprendizagem significativa, que consigam concluir

com êxito a trajetória escolar, e que se sintam preparados para enfrentar o mundo do trabalho, conforme as formações e experiências adquiridas durante o curso.

Pode-se afirmar que essa pesquisa ampliou a visão sobre os movimentos da inclusão de estudantes com deficiência no IFFar. Percebeu-se que a ampliação das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica favorece a inclusão dos estudantes nas unidades, amenizando a evasão desse público.

Ao finalizar esta pesquisa, espera-se que as discussões até aqui configuradas possam corroborar com a educação inclusiva dentro das unidades do IFFar, bem como em outras instituições de EPT. As discussões sobre as barreiras pedagógicas e o trabalho docente não se encerram aqui, sendo necessários mais estudos que favoreçam a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência em todas as esferas educacionais.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONETTI, Dialogli Franco. e alii (orgs) – **Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis** – Cortez Editora/ CFES – São Paulo/Brasília - 1996.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em: <<http://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1**, de 3 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Revalide. Brasília: MEC/SETEC, 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, art.12.
- _____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 15 maio 2022.
- _____. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- _____. **Lei nº 11.892** de 29 de Dezembro de 2008. Artigo 8º.
- _____. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**. 20 set. 2012, Sec. 1, p. 22.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES):** Parte I – Avaliação de cursos da graduação. Brasília: MEC, 2013, p. 1-51. Disponível em: [http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/Coordenacaonacional/Referenciais %20de%20Acessibilidade%20da%20Educacao%20Superior.pdf](http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/Coordenacaonacional/Referenciais%20de%20Acessibilidade%20da%20Educacao%20Superior.pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.

_____. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 nov. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DISCHINGER, Marta e Machado, Rosângela. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**. In. Inclusão. Vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, R. Afeto e Lugar: a construção de uma experiência efetiva por pessoas com dificuldade de locomoção. **Anais do Seminário Acessibilidade no Cotidiano**. CD-ROM. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, L. A. M. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação**. Presidente Prudente – SP, 2001.

FERREIRA, Patrícia Aparecida. **Gestão de Políticas Públicas: uma proposta de modelo processual de análise**. Tese (Doutorado em Administração), Programa Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras-MG, 2011.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. **Análise dos fatores geradores de evasão no curso técnico em telecomunicações do Cefet-RJ/Uned Petrópolis: uma reflexão sobre qualidade em educação profissional**. Dissertação de Mestrado. 100 fl. Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/854/1/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GONÇALVES, Lizandra Falção. Dissertação de mestrado Acadêmico, 2017. **Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IF-Far, Campus São Vicente do Sul**.

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

GIL, M. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 22 out. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/martagil#301>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

HÖLFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009, 131 p.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judite Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MEIRA, Cristiane Araújo. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante**: um estudo de caso no campus Cariacica no Instituto Federal do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. 118 f. UFES, 2015.

MENDES, Karina Dal Sasso. SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto e Contexto enferm [Internet]*. 2008;17(4): 758-64.2005.

NASCIMENTO, Franclin Costa. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 set. 2021.

PIVETTA, E. M. et al. Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na universidade de Aveiro. **Revista Educação. Florianópolis\ SC**, v. 39, n. 2, Ago. 2016, p. 166-174. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24686>. Acesso em: 02 Jul. 2022. ISSN print 0102-5473, e ISSN 2175-795X.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, maio de 2008, p.129-148.

RIBEIRO, M. D. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos e desafios à Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

RODRIGUES, Marta Maria, Assunção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Pub. folha, 2011. (Coleção Folha Explica).

RUA, Maria das Graças. As políticas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2v. Brasília: CNPD, 1998, p.731-752.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. Relatório ONU.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de Estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP**. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. E. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. 288 p.;23cm.

STOLZE, Pablo. Estatuto da Pessoa com Deficiência e sistema de incapacidade civil. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4411, 30 jul. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/41381>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TRENTINI, Mercedes, PAIM, Lygia. **Pesquisa em enfermagem**: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial de saúde-enfermagem. 2^o. ed. Florianópolis: Insular; 2004.

TRIVIÑOS, A. N. B. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA CAI E/OU PRESIDENTE DO NAPNE

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Formação inicial: _____ Ano de formação: _____

Formação continuada: _____

Cursos que atua: _____

Campus: _____

Data: _____

1. Há quantos anos trabalha no *campus*?
2. Coordenadora (o) de qual núcleo?
3. Existe alguma política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos do *campus*?
4. Como acontece o processo seletivo para os estudantes com deficiência? São atendidos conforme suas necessidades?
5. Como acontece a inclusão no *campus*?
6. Como você avalia a acessibilidade dentro do *campus*?
7. Quantos estudantes com deficiência há no *campus*?
8. Quantos estudantes o núcleo atende?
9. Quais funcionários fazem parte desse atendimento? Porque?
10. Os estudantes procuram atendimento ou o núcleo que faz o primeiro contato?
11. Quais são as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos estudantes com deficiência?
12. Como é a inclusão desses estudantes pelos seus colegas e professores?
13. Em quais políticas afirmativas de permanência o *campus* se apoia?
14. Muitos estudantes com deficiência evadem dos cursos?
15. Na sua opinião, qual o motivo que mais leva os estudantes a evadirem dos cursos?
16. Dos estudantes que evadiram, algum retornou à Instituição para cursar outro curso?
17. Você acha que as Políticas de Ações Afirmativas do IFFar estão sendo colocadas em prática?
18. Mais algumas sugestões ou considerações que não foram abordadas e que gostaria de salientar ou acha relevante

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Título do projeto: Políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

Pesquisadores responsáveis: Francieli Pedroso Gomes Padilha e Sabrina Fernandes de Castro

1. Instituição em que estuda: _____
2. Curso/ano: _____
3. Ano em que ingressou na Instituição? _____
4. Qual foi sua forma de ingresso no curso?
 Processo seletivo () ENEM () Outro: _____
5. Precisou de algum auxílio ou recurso no momento de fazer o processo seletivo, e a Instituição disponibilizou o auxílio necessário?
 Sim () Não () Qual? _____
6. Você conhece as Políticas de Ações Afirmativas da Instituição?
 Sim () Não () Qual(is)? _____
7. Você ingressou na Instituição por alguma cota?
 Sim () Não () Qual? _____
8. Recebe algum auxílio (pedagógico, transporte, permanência) do NAPNE, AEE ou da CAI?
 Sim () Não () Qual? _____
9. Como é o acolhimento dos Gestores, coordenadores e técnicos administrativos em educação (TAES), da Instituição?
 Regular () Bom () Muito bom () Ótimo () Porque? _____
10. Como é o acolhimento dos professores e colegas em sala de aula?
 Regular () Bom () Muito bom () Ótimo () Ruim ()
11. Como você define a inclusão dos estudantes com deficiência?
12. Na Instituição acontece de fato a inclusão em todos os segmentos escolares?
 Sim () Não () Por quê? _____

ANEXO A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A Evasão e as Políticas de Ações Afirmativas e de Permanência dos Alunos com Deficiência nos *Campis* do IFFar

Pesquisador responsável: Sabrina Fernandes de Castro

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 9.9690-0049 e (55) 3220-8925

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha - IFFar

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário com os alunos com deficiência e, entrevista semiestruturada que com os coordenadores do NAPNE e da CAI. A aplicação desses instrumentos dará-se por meio online, o questionário será pelo *Google Forms* e as entrevistas via *Google Meet*, a partir de setembro de 2021.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas 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, 08 de julho de 2021.

Sabrina Castro

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B - CARTA DE ACEITE

7/7/2021

https://sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=227175


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
PRÓ-REITORIA DE PESQ.PÓS-GRAD.E INOVAÇÃO

CARTA DE ACEITE Nº 33 / 2021 - PRPPGI (11.01.01.44.19)

Nº do Protocolo: 23243.004224/2021-76

Santa Maria-RS, 07 de julho de 2021.

CARTA DE ACEITE

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação da mestranda **FRANCIELI PEDROSO GOMES PADILHA**, intitulada "**A Evasão e as Políticas de Ações Afirmativas e de Permanência dos Alunos com Deficiência nos Campi de um Instituto Federal**", sob a orientação da **Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM. A pesquisa tem como objetivo geral **compreender a implementação das políticas de ações afirmativas, como elas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar os fatores que influenciam na evasão desses estudantes nos Campi do Instituto Federal Farroupilha**. Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, autorizo a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 07/07/2021 20:30)

ARTHUR PEREIRA FRANTZ
PRO-REITOR(A) - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
PRPPGI (11.01.01.44.19)
Matrícula: 1756640

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **33**,
ano: **2021**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **07/07/2021** e o código de verificação:
1aa1a35b42

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMPI* DO IFFAR

Pesquisador responsável: Francieli Pedroso Gomes Padilha e Sabrina Fernandes de Castro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Acadêmico

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Prédio 05D, Sala 115- térreo, Bairro Camobi, CEP: 97105-900, Telefone: (55) 3220-9539, Email: ppgept@ctism.ufsm.br - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – IFFar - RS

Eu, Francieli Pedroso Gomes Padilha, mestranda 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 “POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMPI* DO IFFAR”, sob a orientação da Professora Dra. Sabrina Fernandes de Castro, convido-o a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a implementação das políticas de ações afirmativas, como elas contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar os fatores que influenciam na evasão dos estudantes nos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha. Sua participação constará na coleta de dados por meio de um entrevista, e a aplicação desse instrumento dar-se-á por meio online, via *Google Meet*, a partir de setembro de 2021. Sua participação constará no registro das respostas online, que ficarão gravadas e armazenadas no drive.

Venho, por meio desta, solicitar a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros das Entrevistas. As informações e dados coletados da pesquisa

estarão disponíveis em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da 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 pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora ou à instituição (UFSM).

Os riscos encontram-se dentro da ordem de desconforto psicológico. Dessa forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência psicológica de forma gratuita.

Os benefícios que esperamos com o estudo são na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer para área de 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.

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 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

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. Também não serão utilizadas imagens.

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Mestranda

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

Orientadora

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, 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 e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do participante

Santa Maria, ____/____/____.

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Termo de Assentimento dos Estudantes com Deficiência

Título do projeto: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMPI* DO IFFAR.

Pesquisador responsável: Francieli Pedroso Gomes Padilha e Sabrina Fernandes de Castro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Acadêmico

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Prédio 05D, Sala 115- térreo, Bairro Camobi, CEP: 97105-900, Telefone: (55) 3220-9539, Email: ppgept@ctism.ufsm.br - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – IFFar - RS

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido, que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Ao estudante,

Você está sendo convidado para participar do projeto “Políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica. 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 nisso e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois, e tudo continuará bem.

A pesquisa será realizada online, direcionada a cada estudante _____, outros colegas seus também responderão a essas mesmas perguntas. Para isso, será usada uma entrevista online, realizado pelo *Google Meet*. Pode ser que você se canse e fique desmotivado para responder a algumas pergun-

tas. Se você não souber ou não quiser responder a alguma pergunta, não terá problema. Se você tiver alguma dúvida e se acontecer algum problema relacionado com as perguntas feitas, você pode procurar a mestrandia Francieli Pedroso Gomes Padilha e a orientadora Prof. Dra. Sabrina Fernandes de Castro pelo telefone (55) 9.9690-0049.

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

Mas há coisas boas que podem acontecer. Vamos conhecer um pouco da sua trajetória escolar e também as suas necessidades, para que sejam criados planos e políticas que ajudem e possibilitem a você e a seus colegas uma vida acadêmica mais satisfatória.

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, mas sem identificar quem participou.

Eu _____ aceito participar da pesquisa de POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMPI* DO IFFAR. Compreendi os 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 acarretar nenhum problema para mim ou aos meus pais. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis sempre que necessário. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e sei que outra cópia ficará com o pesquisador. Entendi e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria, ____/____/____.

Assinatura do participante

Assinatura dos pais/responsáveis

Francieli Pedroso Gomes Padilha
Mestranda

Prof^a. Dra. Sabrina Fernandes de Castro
Orientadora