

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

RAFAEL ARRUDA NOCÊRA

OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO

PONTA GROSSA
2025

RAFAEL ARRUDA NOCÊRA

OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silmara de Oliveira Gomes Papi

PONTA GROSSA
2025

N756 Nocêra, Rafael Arruda

 O improváveis na educação profissional: análise da inclusão de alunos com
deficiência em um Instituto Federal de Educação / Rafael Arruda Nocêra. Ponta
Grossa, 2025.
 153 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

 1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com deficiência. 3. Educação profissional.
I. Papi, Silmara de Oliveira Gomes. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

RAFAEL ARRUDA NOCÊRA

OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Ponta Grossa, 20 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG (Presidente)

Profª Drª Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR

Prof Dr Vanderley Flor da Rosa - UTFPR

Prof Dr Névio de Campos - UEPG

Profª Drª Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG



Documento assinado eletronicamente por Nevio de Campos, Professor(a), em 21/02/2025, às 19:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a), em 24/02/2025, às 13:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Vanderley Flor da Rosa, Usuário Externo, em 11/03/2025, às 12:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Silvia Christina Madrid Finck, Professor(a), em 12/03/2025, às 13:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO, Usuário Externo, em 13/03/2025, às 12:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 2417469 e o código CRC 66D40DA1.

Dedico à minha família, em especial ao meu avô Eraclides (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me abençoou com essa oportunidade de concluir o Doutorado em Educação, em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional, ombro amigo e atencioso nos momentos de angústia ao longo da pesquisa, sempre compreensivos e tolerantes às minhas ausências.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), em especial ao Campus Sorriso, que me concederam afastamento integral das atividades docentes para que fosse possível cursar o doutorado, assim como aos colegas de campus, que compreenderam e apoiaram esse projeto.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, em especial ao campus participante da pesquisa, que abriu as portas da instituição para a execução da pesquisa, não medindo esforços para colaborar com o processo de coleta de dados na instituição.

Agradeço aos professores que compõem a banca de qualificação, pela disponibilidade e pelos excelentes apontamentos para aprimorar a pesquisa, sempre preocupados em produzir um trabalho de excelência.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Silmara de Oliveira Gomes Papi, por todos os momentos dedicados à discutir a pesquisa, às orientações empreendidas, assim como à sua disponibilidade em sempre me atender.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UEPG e todo seu corpo docente, pelas suas contribuições nas disciplinas, bem como em todo o meu processo formativo.

A todos, minha sincera gratidão!

A inclusão acontece quando... “se aprende com as
diferenças, e não com as igualdades”.
(Freire, 1998. p.108)

RESUMO

NOCÊRA, R.A. **Os improváveis na Educação Profissional: Análise da inclusão de alunos com deficiência em um Instituto Federal de Educação.** 2025. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

O objeto de estudo desta tese é a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, matriculados no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF). Identificamos como problemática de pesquisa, entender como as ações inclusivas desenvolvidas em um IF de um município paranaense possibilitam condições de acesso e permanência para estudantes com deficiência. A pesquisa tem por objetivo geral, analisar como as ações inclusivas desenvolvidas em um IF de um município paranaense, contribuem para garantir, além do direito de acesso, a permanência de estudantes com deficiência. O argumento apresentado neste estudo é de que as ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência no âmbito do Instituto Federal, embora existentes, não são suficientes para garantir condições de permanência, focando prioritariamente na questão do ingresso na instituição. Trata-se de um estudo de caso, com nove estudantes com deficiência, matriculados em um campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) localizado no interior do Estado. O projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa. O levantamento de dados se deu por meio de revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os estudantes. Os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin, tendo como referencial as contribuições de Pierre Bourdieu, já que se analisaram as relações estabelecidas pelos estudantes com deficiência no IFPR enquanto ambiente em que ocorrem situações que contribuem para a reprodução de um sistema de eliminação e auto eliminação desses estudantes. Os resultados apontam que existem ações para a inclusão dos estudantes com deficiência que buscam atender à legislação vigente, tendo no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) o principal meio de promoção dessas ações, porém, elas não são suficientes para garantir a permanência desses estudantes, uma vez que estão focadas prioritariamente no ingresso à instituição, exigindo que os próprios estudantes tomem iniciativas para a superação de barreiras à inclusão que aparecem ao longo do percurso escolar. Concluímos assim, que há o desafio à Educação Profissional de garantir além do acesso, as condições de permanência aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva, pessoas com deficiência, educação profissional.

ABSTRACT

NOCÊRA, R.A. **The Unlikely in Vocational Education: Analysis of the inclusion of Students with Disabilities at a Federal Institute of Education.** 2025. Thesis (Doctorate in Education). State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

The object of study of this doctoral thesis is the inclusion of students with disabilities in technical programs integrated with upper secondary education, enrolled in the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF). The research problem is centered on understanding how inclusive actions developed at a Federal Institute in a municipality in the state of Paraná provide conditions for access and retention of students with disabilities. The general objective of this study is to analyze how these inclusive actions contribute not only to ensuring the right of access but also to supporting the continued enrollment of students with disabilities. The central argument presented is that, although there are initiatives aimed at the inclusion of students with disabilities within the Federal Institute, they are insufficient to guarantee conditions for retention, as they prioritize access to the institution. This is a case study involving nine students with disabilities enrolled at a campus of the Federal Institute of Paraná (IFPR), located in the interior of the state. The research project was submitted to and approved by a research ethics committee. Data were collected through literature review, document analysis, and semi-structured interviews with the students. Data analysis was conducted using the content analysis method proposed by Bardin, supported by Pierre Bourdieu's theoretical contributions, given that the study examines the relationships established by students with disabilities at IFPR as an environment where mechanisms are at play that contribute to the reproduction of a system of elimination and self-elimination. The findings indicate that there are actions aimed at the inclusion of students with disabilities, which seek to comply with current legislation and are primarily promoted through the Center for Support to People with Special Educational Needs (NAPNE). However, these actions are insufficient to ensure the students' continued enrollment, as they focus predominantly on the admission phase, requiring students themselves to take the initiative in overcoming the barriers to inclusion that arise throughout their educational journey. The study concludes that professional and vocational education faces the challenge of ensuring not only access but also the necessary conditions for the retention of students with disabilities.

Keywords: Special Education, Inclusion, Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Foto com meu avô Eraclides	16
Figura 2	-	Estrutura da análise de conteúdo aplicada na pesquisa	42
Figura 3	-	Distribuição das instituições ligadas à RFEPCT	54
Figura 4	-	Conteúdo programático para o processo seletivo 2023/2024	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Distribuição dos alunos matriculados por modalidade de curso	33
Gráfico 2	-	Distribuição dos alunos matriculados na cota PcD por processo seletivo	35
Gráfico 3	-	Idade dos participantes da pesquisa	38
Gráfico 4	-	Tipos de Deficiências dos participantes da pesquisa	38
Gráfico 5	-	Cursos Técnicos nos quais os participantes estão matriculados	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Quantitativo de cursos ofertados por modalidade	33
Quadro 2	-	Membros do NAPNE	34
Quadro 3	-	Situação da matrícula dos alunos no ano de 2022	35
Quadro 4	-	Caracterização dos participantes da pesquisa	40
Quadro 5	-	As formas de capital, segundo Bourdieu	45
Quadro 6	-	Marcos Legais da EPT no Brasil	51
Quadro 7	-	Tipos de Barreiras	70
Quadro 8	-	Deficiências consideradas para a reserva de vagas	87
Quadro 9	-	Funções atribuídas ao NAPNE	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
C	Concluintes
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CAST	Centro para o Desenvolvimento e Aprendizagem de Tecnologia
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSAD	Conselho de Administração
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRM	Conselho Regional de Medicina
DE	Direção de Ensino
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
EAF	Escola Agrícola Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EG	Egressos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
EV	Evadidos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I	Ingressantes

IF	Instituto Federal
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Profissional de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA	Habilitação Profissional de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Inclusão e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPAE	Seção Pedagógica e Assuntos Educacionais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	15
INTRODUÇÃO	19
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	26
1.2 QUESTÕES ÉTICAS	30
1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA	31
1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	34
1.5 SOBRE AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	40
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS INSTITUTOS FEDERAIS NESSE CONTEXTO	43
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	43
2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	51
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	56
3 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	65
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	65
3.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
3.3 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS	85
4 A VEZ DOS IMPROVÁVEIS? CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PcD NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	94
4.1 NARRATIVAS À MARGEM: AS TRAJETÓRIAS DOS IMPROVÁVEIS	94
4.1.1 Ingressante 1	95
4.1.2 Ingressante 2	95
4.1.3 Ingressante 3	96
4.1.4 Ingressante 4	97
4.1.5 Concluinte 1	98
4.1.6 Concluinte 2	99
4.1.7 Egresso 1	100
4.1.8 Egresso 2	101
4.1.9 Evadido	103
4.2 INCLUSÃO DE PCD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSERÇÃO, EXCLUSÃO DISFARÇADA OU ELIMINAÇÃO ADIADA?	104
4.3 QUANDO ESCOLHER NÃO É UMA OPÇÃO: DESAFIOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	113
4.4 CORRIDA COM OBSTÁCULOS: BARREIRAS A SEREM SUPERADAS ..	123

4.5	ENTRE REPRODUZIR E ROMPER: AÇÕES E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL	132
4.5.1	Barreiras Urbanísticas e nos Transportes	132
4.5.2	Barreiras Arquitetônicas	134
4.5.3	Barreiras Tecnológicas, nas Comunicações e Informações	135
4.5.4	Barreiras Atitudinais	137
4.6	(RE)PENSANDO: QUANDO A INCLUSÃO NÃO ACONTECE A CONTENTO, A PERMANÊNCIA PODE NÃO EXISTIR	143
ALGUMAS CONCLUSÕES		152
REFERÊNCIAS		157
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA		169
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTES		182
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA EGRESSOS		186
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA EVADIDOS		189
ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA UEPG		193
ANEXO B – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA IFPR		199

OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

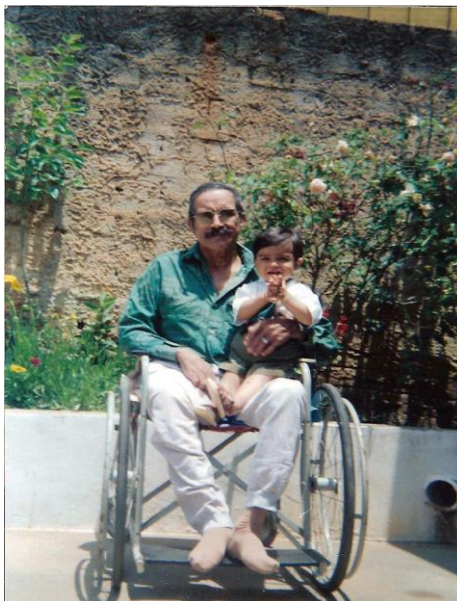
Desde muito cedo, estive em um ambiente onde convivia com pessoas com deficiência, inclusive no meu próprio núcleo familiar. Cresci no interior do Paraná, na cidade de Telêmaco Borba, em uma região periférica, onde a infraestrutura urbana e as políticas públicas demoravam a chegar.

Morava em uma casa simples de madeira, com vários problemas estruturais, onde dividíamos o espaço: meus pais, avós e tios. A figura do meu avô paterno, o senhor Eraclides, sempre motivou meus estudos e pesquisas desde a graduação.

Acometido por um Acidente Vascular Cerebral (AVC), meu avô perdeu os movimentos dos membros do corpo e ficou com a fala comprometida, passando a viver seus dias em uma cadeira de rodas. No contexto em que vivíamos, meu avô não podia sair de casa, pois não havia a estrutura necessária para sua mobilidade. O assoalho da casa de madeira e os cômodos apertados não permitiam o deslocamento da cadeira de rodas. Além disso, o acesso à residência era por meio de uma escadaria, construída em um terreno íngreme.

As barreiras não estavam apenas no interior da residência. A rua onde a casa se localizava era uma ladeira revestida por paralelepípedos irregulares, o que tornava impossível o deslocamento com a cadeira de rodas. Para sair de casa, só era possível utilizando um automóvel, o que nós não possuíamos. Assim, vivi com meu avô até seus últimos dias, quando eu tinha cerca de 12 anos.

Figura 1- Foto com meu avô Eraclides



Fonte: O autor

O fato de meu avô nem ao menos poder sair de casa sempre me inquietou, despertando em mim uma atenção especial para as questões de acesso e deslocamento. Além disso, nunca vi meu avô receber amigos em casa, apenas alguns poucos parentes que apareciam esporadicamente.

Lembro de ter questionado minha avó sobre isso um dia, e ouvi-la explicar que, após o AVC, os amigos se tornaram escassos. Na época, não entendi, assim como não entendia o motivo de atrair os olhares de todos que passavam na rua de casa quando estava com meu avô, sentado na varanda.

Aluno de escola pública, filho de uma assistente administrativa e de um jardineiro, neto de um cadeirante e de uma dona de casa, desafiei o histórico familiar, sendo o primeiro integrante da família a ingressar no ensino superior, mais uma vez em uma instituição pública, cursando Licenciatura em Geografia.

Na graduação, pesquisei a relação existente entre o espaço urbano (infraestrutura de acesso) e a consequente exclusão social das pessoas com deficiência, com foco em homens cadeirantes. Pude constatar que a ausência de condições de acesso leva, além do distanciamento físico, a uma exclusão social. Essa exclusão, por sua vez, não contribui em nada para reduzir a estranheza e os olhares tortuosos dirigidos às pessoas com deficiência.

Cursei ainda duas especializações na área de Educação Especial e Inclusão, o que me motivou a ingressar no mestrado. Desta vez, pesquisei o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência, a partir do trabalho desenvolvido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, buscando entender melhor o distanciamento existente entre os alunos atendidos por essas salas e as Salas de Ensino Regular, com foco na disciplina de Geografia.

O que pude constatar na pesquisa é que o distanciamento não era apenas curricular, mas também social. O preconceito, a estranheza e os mesmos olhares tortuosos persistiam, não apenas para as pessoas com deficiência, mas também para qualquer aluno frequentador da Sala de Recursos Multifuncionais.

Apaixonado pela educação e pela sala de aula, desde 2012 trabalhei como professor de Geografia em instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até que, ao final do ano de 2020, fui convocado para ingressar como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) por meio de aprovação em um concurso do Instituto Federal do Mato Grosso.

Inserido em um novo contexto, comecei a observar que o desafio da inclusão, agora aplicado na educação profissional, abrangia muitos fatores e obstáculos que antes não havia visualizado. Procurei, então, compreender como os alunos com deficiência eram incluídos na instituição, e fiquei surpreso ao descobrir que o número de alunos com deficiência era pequeno, mas vinha crescendo nos últimos anos.

Ao questionar a coordenação a respeito de maiores informações sobre a inclusão no âmbito do Instituto Federal, observei que o ingresso dos estudantes com deficiência não era comum. Além disso, em sala de aula, muitos alunos relatavam que era difícil ser aprovado no processo seletivo para ingresso na instituição. Mesmo com a aplicação da política de cotas, havia entre os alunos a percepção de que estudar no instituto era difícil e inacessível, o que está em consonância com o conceito de "auto-eliminação"¹ de Bourdieu e Passeron (1975), em que pessoas inseridas em classes populares, contextos de minoria e de exclusão social escolhem nem participar de determinadas ações, pois acreditam que aquele ambiente não lhes é destinado.

Esse panorama se modificou com a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que forçou uma mudança no sistema de ingresso no Instituto Federal, e

¹ A grafia do termo será mantida conforme a obra "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino" (Bourdieu; Passeron, 1975).

impactando assim, o aumento do ingresso de Pessoas com Deficiência. Durante o período pandêmico, as provas para ingresso de estudantes na instituição foram suspensas, e as vagas foram decididas de duas maneiras: análise curricular dos estudantes (organizada por meio da análise do histórico escolar) e sorteio público de vagas (sorteio das vagas remanescentes entre todos os candidatos inscritos).

Essa modalidade de ingresso, embora pudesse ser definida por cada Instituto Federal (IF), foi adotada pela maior parte das instituições, sendo a modalidade escolhida também pelo IFPR. Com essa medida, estudantes que antes não se inscreviam para participar das provas do processo seletivo se encorajaram a participar, inclusive alunos com deficiência e problemas de aprendizagem.

Ao receber alunos com deficiência no Instituto, novos desafios começaram a surgir para a equipe de servidores da instituição, sendo o principal deles o atendimento às especificidades desses alunos. Agora, havia o ingresso desses estudantes, mas existiam condições adequadas para que permanecessem estudando na instituição?

Com esse questionamento, surgiu a inquietação que me levou ao interesse pelo tema, trazendo como problema de pesquisa a indagação: Como as ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense possibilitam condições de acesso e permanência para estudantes com deficiência?

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, buscando conhecer seus percursos e barreiras encontradas no processo de formação. O foco está em analisar as condições de permanência dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, indo além da questão do ingresso e da política de cotas estabelecida nessa modalidade de educação.

A escolha da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como espaço de pesquisa justifica-se pela atuação do pesquisador como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) de um Instituto Federal (IF) e pela escassez de pesquisas na área, especialmente no tocante à inclusão na educação profissional de nível médio.

Atuando como professor do IF, foi possível identificar que o ingresso de estudantes com deficiência nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio cresceu durante o período pandêmico, motivado especialmente pela suspensão da aplicação de provas para os processos de seleção dos estudantes, substituída pela análise de currículo escolar ou sorteio público de vagas.

Embora houvesse um aumento no ingresso de estudantes, não havia discussão sobre as condições existentes para a permanência e êxito desses alunos na instituição, o que comprometia a inclusão dos mesmos.

Apresentamos, assim, como questão central da pesquisa: Como as ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense possibilitam condições de acesso e permanência para estudantes com deficiência?

Como questões complementares da pesquisa, elencamos: Como é compreendida a inclusão educacional nos Institutos Federais de Educação, tendo em vista as normatizações vigentes? Como é viabilizado o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense? A partir das ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense, quais dificuldades e possibilidades de permanência são indicadas pelos alunos com deficiência?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de

Educação de um município paranaense contribuem para garantir, além do direito de acesso, a permanência de estudantes com deficiência.

Como objetivos específicos apontamos:

- Caracterizar os Institutos Federais, a educação profissional e a educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação;
- Identificar as ações desenvolvidas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense;
- Desvelar as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense e as ações executadas para superá-las.
- Apontar ações que podem ser desenvolvidas para potencializar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense.

O argumento apresentado nesta tese é de que as ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência no âmbito do Instituto Federal, embora existentes, não são suficientes para garantir condições de permanência, focando prioritariamente na questão do ingresso na instituição. Assim, como o fato de que as ações inclusivas propostas pela instituição não suprem as necessidades específicas dos alunos, levando os próprios estudantes a desenvolverem estratégias, a partir da soma de ações tomadas por servidores, colegas, familiares e, por eles mesmos, para participar das atividades desempenhadas na instituição. Nesse contexto, torna-se necessário pensar na ampliação das ações que visam a permanência do estudante na instituição, garantindo condições para seu desenvolvimento durante as atividades inerentes ao curso.

A metodologia, detalhada na primeira seção desta tese, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso de tipo etnográfico, proposto por André (2005), que aponta que a natureza desse tipo de estudo está na adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. O foco de interesse está no processo educativo, visto de uma maneira ampla, por meio da análise de um determinado grupo, para entender o caso levando em conta todo seu contexto e complexidade. O projeto foi submetido e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP/UEPG e CEP/IFPR), sob os pareceres nº 5.684.675 e nº 57.580.499, respectivamente.

Para a realização da pesquisa de campo, participaram nove estudantes com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo: quatro estudantes ingressantes em 2022, dois estudantes concluintes em 2022, dois estudantes egressos, e um estudante evadido. A definição desse público como participante da pesquisa justifica-se com o objetivo de abranger as transformações existentes (ou inexistentes) no tocante à inclusão no campus pesquisado ao longo dos anos, podendo analisar as visões de estudantes que estão ingressando na instituição até aqueles que estudaram em anos anteriores.

A escolha dos participantes se deu por meio de consulta aos registros dos alunos com deficiência matriculados na instituição e atendidos pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). A coordenação pedagógica e a coordenação do NAPNE auxiliaram no processo de consulta aos registros e forneceram informações preliminares, para que pudéssemos definir os participantes da pesquisa.

Os alunos participantes foram entrevistados por meio de um roteiro semiestruturado, que, segundo Minayo (1998), possui grande vantagem por possibilitar maior adaptabilidade ao contexto encontrado pelo pesquisador, auxiliando na compreensão do fenômeno estudado. A partir dos dados obtidos pelas entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) para a definição das categorias de análise.

Foi realizada, ainda, revisão de literatura acerca das pesquisas e produções existentes até abril de 2022 e análise documental da legislação que regulamenta a atuação da EPT e da Educação Inclusiva no país. A revisão de literatura buscou as produções acerca da inclusão na educação profissional. Foi realizada entre os meses de março e abril de 2022, quando foram pesquisadas as plataformas de busca: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict), *Google Scholar*, *SciELO* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com acesso via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada).

Por meio da revisão de literatura, constatamos que as pesquisas e produções (teses, dissertações, artigos e livros) acerca da educação inclusiva no âmbito da educação profissional são recentes, com grande preocupação com a prática e a formação docente, as políticas públicas de inclusão e as adaptações para o trabalho docente em uma perspectiva inclusiva. Nas pesquisas encontradas, não há foco na visão e atendimento dos alunos na instituição a partir da perspectiva deles mesmos,

mas sim a partir dos olhares de professores, gestores e pessoal atuante no setor técnico-administrativo. A maioria das pesquisas foca nas políticas públicas e em sua execução para a promoção da inclusão, localizando limites e possibilidades no contexto da educação profissional.

Consideramos importante conhecer e compreender o processo inclusivo a partir da visão dos estudantes atendidos, conhecendo as barreiras encontradas, podendo, a partir de então, auxiliar na reflexão para tomada de decisões e ações inclusivas na comunidade escolar em geral. Na análise documental, partimos da ideia de compreender o desenvolvimento legal da EPT no Brasil desde sua criação em 1909, com destaque para a criação dos IFs. Posteriormente, o foco foi para a compreensão do estabelecimento das políticas públicas sobre a inclusão e sua aplicação no âmbito da educação profissional.

Também foram analisados os registros e fichas de atendimento dos alunos junto ao NAPNE. Por meio dos registros, foi possível conhecer a vida escolar do aluno, relatada por ele mesmo durante os atendimentos (dificuldades, limites e possibilidades), assim como conhecer as observações apontadas pela equipe de servidores e professores da instituição.

Quanto à legislação que fundamenta a educação profissional no Brasil, cujo detalhamento está na segunda seção desta tese, destacamos o Decreto-Lei nº 4.127/42 (Brasil, 1942), que estabeleceu as bases de organização da Rede Federal e de estabelecimentos de ensino industrial. Outro importante marco para a educação profissional ocorreu em 1961, quando, em 20 de dezembro, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional pudessem continuar seus estudos no ensino superior.

A LDBEN nº 4.024/61 (Brasil, 1961) viria a ser substituída pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que visou implementar uma obrigatoriedade da habilitação técnica e profissionalizante no ensino secundário (atual Ensino Médio). Essas proposições, de 1961 e 1971, foram atualizadas em 1996, pela LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que, entre outros avanços, ampliou a discussão sobre a educação profissional e trouxe a mudança na sua nomenclatura, passando agora a denominar essa modalidade como Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Destacamos também a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim os Institutos Federais (Brasil, 2008b).

Quanto à inclusão e educação inclusiva no Brasil, que será detalhada na terceira seção desta tese, é necessário apontar que a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, em seu artigo 208, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores² de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Ainda, nos artigos 205 e 206 da CF (Brasil, 1988), afirma-se, respectivamente, que a educação é um direito de todos, devendo garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, proporcionando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Outro importante documento norteador é o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) e instituída pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a).

Essa política tem como objetivos: assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência; orientar os sistemas de ensino para garantir acesso e aprendizagem ao ensino regular; considerar a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; proporcionar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; possibilitar a participação da família e da comunidade; oferecer acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e indicar a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a).

Além dos documentos específicos quanto à educação inclusiva, é importante destacar a Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015, (Brasil, 2015) a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

² O termo portador, embora presente nos documentos oficiais, não é mais aceito para se referir a pessoas com deficiência (PcD)

liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

É por meio desse estatuto que há a definição de termos importantes para o processo inclusivo, assim como a disposição dos direitos fundamentais das Pessoas com Deficiência³ (PcD) no tocante à sua inclusão nos mais variados meios e serviços existentes. Com o objetivo de minimizar as divergências e encontrar a coerência entre os dados levantados, realizamos a triangulação de dados com base no proposto por Merriam (1998). Para isso, pudemos comparar o exposto nas entrevistas com os indicadores trazidos pelos registros encontrados nos documentos oficiais da instituição.

A tese foi organizada em seções, sendo que a primeira, intitulada “Percurso Metodológico”, apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. São caracterizados os instrumentos utilizados para coleta de dados, expostas informações sobre a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, caracterização do local e dos participantes, além da técnica utilizada para análise dos dados obtidos.

A segunda seção, intitulada “A Educação Profissional no Brasil e os Institutos Federais”, traz o aporte legal e percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde sua criação com as Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, Brasil (1909), até as leis que regulamentam a atuação dos IFs na atualidade.

A terceira seção, intitulada “Caminhos para a Inclusão: Práticas e Políticas na Educação Profissional”, apresenta as leis que regulamentam a inclusão no Brasil, em especial no âmbito da educação profissional. Ainda, apresenta a Ação TECNEP e sua importância para o início do debate acerca da inclusão nos IFs. Na quarta seção, intitulada “A Vez dos Improváveis: Considerações Sobre a Inclusão de PcD no Instituto Federal de Educação”, apresentamos os dados levantados por meio da coleta de dados com as entrevistas e triangulados com a análise documental, analisando de que maneira as ações inclusivas desenvolvidas em um IF possibilitam condições de acesso e permanência aos alunos com deficiência.

³ Segundo a Lei nº 13146/15 (Brasil, 2015), PcD é aquela que tem um impedimento de médio ou longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. A deficiência pode ser de nascença ou adquirida após uma doença ou acidente.

Para isso, apresentamos inicialmente na seção a historicidade de cada um dos improváveis que participaram da pesquisa, trazendo a seguir os dados perante alguns conceitos apoiados na obra de Pierre Bourdieu (2011; 2013), analisando a ocorrência dos processos de eliminação e auto-eliminação das PcD presentes no contexto escolar da educação profissional, trazendo ainda conceitos debatidos por Bourdieu e Passeron (1975; 2018) e Bourdieu e Champagne (1997). Assim como, de que maneira as ações inclusivas, desenvolvidas na instituição, contribuem para o combate à eliminação e à promoção da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência.

Por fim, trazemos “Algumas Conclusões”, em que pudemos compartilhar as considerações sobre a inclusão no âmbito da educação profissional, a partir do IF estudado, levantando reflexões sobre as ações inclusivas já existentes e aquelas que podem ser implementadas ou aprimoradas, a partir da ótica dos próprios estudantes, público-alvo dessas ações.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado para a pesquisa, os aspectos relacionados às questões éticas envolvidas e a caracterização do local e dos participantes. Também detalhamos a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise utilizadas na interpretação dos dados coletados, empregando a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem como objeto a inclusão de alunos com deficiência na educação profissional de nível médio, buscando conhecer seus percursos e obstáculos encontrados no processo de formação. O foco está em analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, indo além da análise da questão do ingresso e da política de cotas estabelecida nessa modalidade de educação.

A questão central da pesquisa é: Como as ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense possibilitam condições de acesso e permanência para estudantes com deficiência?

Complementarmente, levantamos as seguintes questões: Como é compreendida a inclusão educacional nos Institutos Federais de Educação, considerando as normatizações existentes? Como é viabilizado o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense? A partir das ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense, quais dificuldades e possibilidades de permanência são indicadas pelos alunos com deficiência?

Definimos como objetivo geral da pesquisa: Analisar como as ações inclusivas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense contribuem para garantir, além do direito de acesso, a permanência de estudantes com deficiência.

Como objetivos específicos, apontamos:

- Caracterizar os Institutos Federais, a educação profissional e a educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação;

- Identificar as ações desenvolvidas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense;

- Desvelar as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense e as ações existentes para superá-las.

- Apontar ações que podem ser desenvolvidas para potencializar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em um Instituto Federal de Educação de um município paranaense.

Com a definição dos questionamentos e objetivos, a pesquisa inicialmente se desenvolve por meio da revisão de literatura das produções existentes até abril de 2022 e da análise documental da legislação que regulamenta a educação profissional e a educação inclusiva no país.

A revisão de literatura buscou produções acerca da inclusão na educação profissional, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Entre março e abril de 2022, foram pesquisadas as plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict), Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessadas via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada).

Por meio da revisão de literatura⁴, foram localizados 54 trabalhos que abordam simultaneamente temáticas relacionadas à educação profissional e à inclusão. Constatamos que as pesquisas e produções (teses, dissertações, artigos e livros) acerca da educação especial e inclusiva no âmbito da educação profissional são recentes, iniciando-se após o ano 2000.

Quanto às temáticas abordadas, há uma preocupação com a prática e formação docente, as políticas públicas de inclusão e as adaptações para o trabalho docente em uma perspectiva inclusiva.

Nas pesquisas encontradas, os estudantes não foram os principais participantes no levantamento de dados, mas sim professores, gestores e profissionais da área técnico-administrativa. A maioria das pesquisas concentrou-se

⁴ A revisão de literatura pode ser consultada pelo artigo: "Inclusão escolar de pessoas com deficiência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma análise das pesquisas brasileiras." Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.17269>. Ainda, um resumo da revisão pode ser consultado no Apêndice A desta tese.

no enfoque das políticas públicas e em sua execução para a promoção da inclusão, identificando limites e possibilidades no contexto da educação profissional.

Encontramos, então, uma lacuna nos estudos quanto às dificuldades e possibilidades encontradas pelos alunos, reportadas por eles. Sendo o estudante o protagonista no processo educacional inclusivo, é importante conhecer e compreender esse processo a partir da visão dos estudantes, identificando as barreiras por eles encontradas. A partir desse conhecimento, é possível auxiliar na reflexão para a tomada de decisões e ações inclusivas para a comunidade escolar em geral.

A análise documental, conforme proposto por Tozoni-Reis (2009), deve ser realizada examinando-se documentos, textos e acordos que possuem significado e relevância para a instituição foco da pesquisa. Inicialmente, foram analisados documentos que fundamentam a educação profissional e a educação inclusiva no Brasil.

Partimos da ideia de compreender o desenvolvimento legal da educação profissional no Brasil desde sua criação em 1909, com destaque para a criação dos Institutos Federais de Educação. Posteriormente, o foco foi a compreensão do estabelecimento das políticas públicas sobre a inclusão e sua aplicação no âmbito da educação profissional brasileira.

Foi então desenvolvido um estudo de caso do tipo etnográfico, baseado no proposto por André (2005), que aponta que a natureza desse tipo de estudo está na adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. Para tanto, tem o foco de interesse no processo educativo, visto de maneira ampla, por meio da análise de um determinado grupo, para entender o caso levando em conta todo seu contexto e complexidade.

O estudo de caso foi desenvolvido por meio de análise documental e coleta de dados de campo. A análise documental foi realizada a partir dos registros da instituição contidos no Relatório de Autoavaliação 2020-2021 da Comissão Própria de Avaliação do IFPR e dos registros sobre a vida escolar dos participantes da pesquisa: Ficha Individual de Acompanhamento, Entrevista de Acolhida – NAPNE e Relatório de Desempenho. A escolha desses documentos se justifica porque cada aluno atendido pelo núcleo possui um registro periódico de situações ocorridas, atendimentos realizados, acompanhamento dos professores e também espaço para que o próprio estudante possa relatar como está se sentindo ou problemas existentes.

Esses registros são alimentados pelos membros do NAPNE, bem como pelos professores e demais profissionais que atuam na instituição, como assistentes de alunos, psicólogos, intérpretes de Libras, entre outros. O acesso dos profissionais é mantido por meio de uma pasta e arquivo editável, compartilhado no Google Drive, ao qual o pesquisador teve acesso durante o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à coleta de dados de campo com os participantes, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 48), consiste em "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Moraes (1999, p. 30) aponta que a análise de conteúdo:

[...] não se constitui numa simples técnica, mas que pode ser considerada como uma metodologia variada e em permanente revisão, que possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa.

A análise de conteúdo apresenta, então, preocupação com a cientificidade na análise dos dados coletados, visando compreender a sistematização da leitura a partir da objetividade e subjetividade no material coletado (Bardin, 2016). Para analisar os dados, Bardin (2016) apresenta os processos de: organização da análise, codificação, categorização e inferência.

Inicialmente, a organização dos dados tem a finalidade de construir o corpus da pesquisa; nela são realizadas leituras flutuantes, buscando conhecer o material de maneira exaustiva. Esse processo é inicial e importante para a análise, já que procura a compreensão do que os dados poderão revelar (Bardin, 2016).

O processo de codificação, por sua vez, é responsável pelo início do refinamento dos dados coletados, que "[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas [...]" (Bardin, 2016, p. 133). Para isso, é realizada a enumeração e a agregação, nas quais são definidas as regras com que o material será tratado. Na análise de dados desta pesquisa, levamos em consideração a frequência dos conteúdos enunciados, sendo utilizada como um critério para análise.

A categorização é definida por Bardin (2016, p. 147) como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.

As unidades de significado, também denominadas como unidades de registro, obtidas por meio da codificação são organizadas em categorias com o objetivo de encontrar as partes comuns entre os elementos. Essas categorias podem ser organizadas previamente (*a priori*) ou surgir a partir dos dados (*a posteriori*), segundo Bardin (2016).

Após a categorização, há o processo de inferência, que diz respeito à interpretação dos dados em si, com o objetivo de compreender o que revelam sobre o objeto e tema pesquisado (Bardin, 2016).

Para Moraes (1999), a interpretação dos dados é imprescindível na pesquisa qualitativa e necessita ser realizada com vistas não só aos conteúdos manifestos pelos autores, como também aos conteúdos latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

Com o objetivo de minimizar as divergências e encontrar coerência entre os dados levantados, realizamos a triangulação de dados, que, segundo Merriam (1998), constitui um importante exercício de investigação, desenvolvido em torno de um mesmo tema central no qual os dados e as análises procuram criar uma simultaneidade, aproximando a pesquisa da totalidade do fenômeno.

Conforme proposto por Merriam (1998), a triangulação foi realizada tendo como base fontes de dados distintas, para possibilitar a verificação da veracidade das diferentes situações analisadas. Para isso, pudemos comparar o exposto nas entrevistas com os registros constantes nos documentos analisados.

1.2 QUESTÕES ÉTICAS

Em todo processo de pesquisa, existem questões éticas envolvidas. Essa conclusão pode ser reforçada pela ideia defendida por Stetsenko (2021) de que a ética é uma característica distinta e inerente à atividade humana. A pesquisa é uma atividade humana, e, mesmo que não envolva diretamente pessoas enquanto participantes, sempre haverá a figura humana do próprio pesquisador, o que torna impossível evitar questões éticas.

Para que as questões éticas envolvendo a pesquisa fossem avaliadas, o projeto foi submetido para apreciação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG e do IFPR. Antes da submissão, realizamos o contato inicial com a instituição em maio de 2022, por meio de conversa com a direção geral do campus e com a coordenação pedagógica. Apresentamos a ideia central da pesquisa, assim como o projeto a ser realizado.

Após a apresentação inicial, a coordenadora pedagógica apresentou o campus e a equipe responsável pelo NAPNE ao pesquisador. Com o aceite da instituição em participar da pesquisa, formalizamos a colaboração por meio da assinatura do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD).

Após a obtenção do TCUD assinado pela instituição, a submissão do projeto foi enviada, via Plataforma Brasil, para o CEP da UEPG, sendo aprovado sem ressalvas, sob o parecer de número 5.684.675. Em seguida, o projeto foi encaminhado para apreciação do CEP do IFPR, instituição coparticipante. No IFPR, foram solicitadas adequações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além da solicitação de anuência da psicóloga do campus, para que ela pudesse atender os participantes em qualquer situação relacionada ao desenvolvimento da pesquisa, que julgassem necessária. Após as adequações, o projeto foi aprovado sob o parecer de número 57.580.499.

Algumas ações foram empreendidas para minimizar os riscos aos participantes da pesquisa, entre elas: a garantia do anonimato e a supressão da divulgação da cidade em que se localiza o campus pesquisado. Tais decisões foram tomadas para assegurar que não houvesse a possibilidade de identificação dos participantes, dado o número reduzido de alunos com deficiência e suas características evidentes, além de serem menores de idade.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

O campus no qual se desenvolveu a pesquisa foi selecionado entre os 26 campi do IFPR por ser um dos maiores da instituição no Estado, possuir o NAPNE em funcionamento e contar com estudantes com deficiência regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. As informações foram inicialmente levantadas por meio da plataforma de dados abertos do IFPR – Painel INFO3.0/IFPR – que traz informações gerais sobre cada campus da instituição.

A instituição participante da pesquisa está localizada em um município de médio porte (IBGE, 2022) no interior do Estado do Paraná. A criação do campus foi possível após a adesão do Município à chamada pública MEC/SETEC 001/2007, responsável pela expansão da 2ª fase da RFEPCT. O Município cedeu o terreno e uma construção que seria reformada para se constituir em um bloco de laboratórios.

A construção do campus teve início em 2009, e as atividades de ensino, pesquisa e extensão começaram em março de 2010, atingindo pleno funcionamento em agosto do mesmo ano. Os cursos ofertados inicialmente surgiram de quatro eixos tecnológicos distintos: Controle e Processos Industriais, Recursos Naturais, Informação e Comunicação, e Produção Cultural e Design. A princípio, a oferta de cursos na instituição manteve-se apenas na modalidade subsequente, em que o estudante ingressa no curso após a conclusão do ensino médio.

Em 2012, iniciou-se a oferta de Ensino Médio Integrado, mais alinhada com o objetivo de criação proposto pelos IFs, incluindo o curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio. Atualmente, o campus mantém dois dos quatro Eixos Tecnológicos iniciais: Controle e Processos Industriais e Informação e Comunicação. Desde 2015, houve um crescimento na oferta de cursos superiores de tecnologia e de licenciaturas, fortalecendo o Ensino Médio Integrado e promovendo a verticalização para os cursos superiores.

Em 2017, começou a oferta de um curso de Pós-graduação *lato sensu*, além da manutenção dos cursos técnicos e superiores já oferecidos anteriormente. Quanto à estrutura, o campus possui um bloco didático, onde estão distribuídas as salas de aula, construído conforme a norma ABNT 9050/2015, que trata das adaptações construtivas e de mobiliário para a acessibilidade. Destacam-se a existência de piso tátil, portas largas, disposição de mobiliário adequado, além de elevador para pessoas com cadeira de rodas ou mobilidade reduzida. O bloco conta, ainda, com um auditório para eventos e uma biblioteca.

Além do bloco didático, há um bloco administrativo com salas e escritórios para acomodar as coordenações, além de ambientes para atendimento de alunos, como as salas de reuniões. Assim como o bloco didático, há também a preocupação com a acessibilidade no local. O campus possui ainda um bloco destinado aos laboratórios para as aulas práticas dos cursos oferecidos pela instituição, uma quadra poliesportiva, refeitório, sala de artes e outras duas salas para projetos desenvolvidos nas áreas de linguagens e tecnologia.

Atualmente, o campus possui 13 cursos em funcionamento, distribuídos em:

Quadro 1 – Quantitativo de cursos ofertados por modalidade:

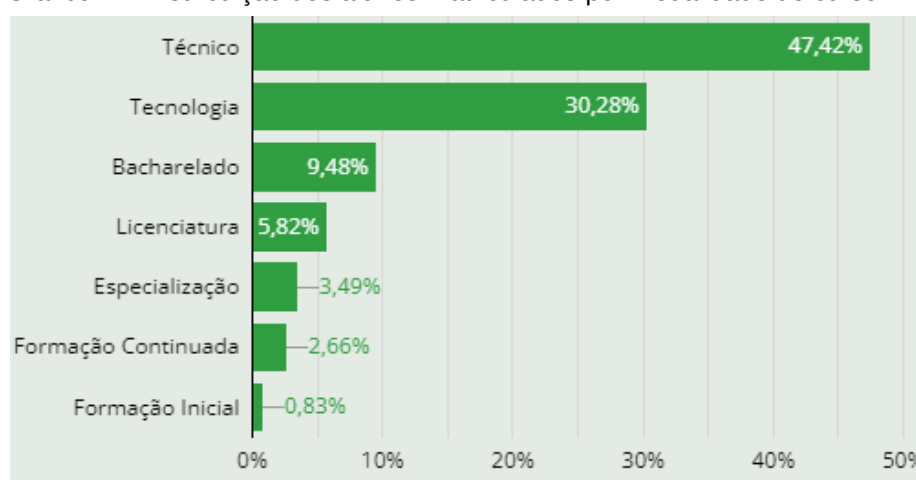
Modalidade	Quantidade
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	4
Cursos Superiores de Tecnologia	3
Cursos Superiores de Bacharelado	1
Cursos Superiores de Licenciatura	1
Cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i>	1
Cursos de Formação Inicial ⁵	1
Cursos de Formação Continuada	2

Fonte: IFPR. Painel INFO3.0 Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/1/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

Distribuídos entre os 13 cursos ofertados na instituição, no ano de 2023 o campus contava com 1202 alunos regularmente matriculados, estando dispostos conforme o gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos matriculados por modalidade de curso:



Fonte: IFPR. Painel INFO3.0 Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/1/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Dos 26 campi do IFPR, apenas oito possuem mais de 1.000 alunos matriculados no ensino presencial, o que configura o campus *locus* da pesquisa como um dos maiores do Estado em número de matrículas regulares. A distribuição dos

⁵ Segundo o portal MEC, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) também denominada como qualificação profissional, são cursos rápidos, organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Normalmente ofertados na modalidade subsequente, sendo de livre oferta. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 01 jul 2023.

alunos entre as modalidades de curso ofertadas atende ao objetivo de criação dos IFs, priorizando a oferta do curso técnico integrado ao Ensino Médio, além dos cursos superiores de tecnologia, sendo que mais de 70% dos estudantes matriculados estão nessas modalidades de curso.

A instituição possui um NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), contando em 2022 com 14 servidores colaborando nas atividades do núcleo. Os servidores, com exceção da coordenadora do núcleo, não recebem remuneração adicional para participar, apenas compensação de carga horária.

Compondo o NAPNE na instituição, temos:

Quadro 2 – Membros do NAPNE:

Função	Quantitativo
Professores	5
Técnicos-Administrativos	4
Pedagogos	2
Professor de Educ. Especial	1
Assistente Social	1
Psicólogo	1
Total	14

Fonte: O autor

De acordo com o disposto pela Ação TECNEP, que institui os núcleos na RFEPCT, o NAPNE do campus participante da pesquisa conta com uma equipe multiprofissional de servidores, atendendo ao exposto pela norma proposta no Programa TECNEP (Brasil, 2010) e na Resolução 08/2014 (IFPR, 2014). Destaque para a presença de uma psicóloga e professor de Educação Especial, atuando junto ao núcleo para o atendimento dos alunos.

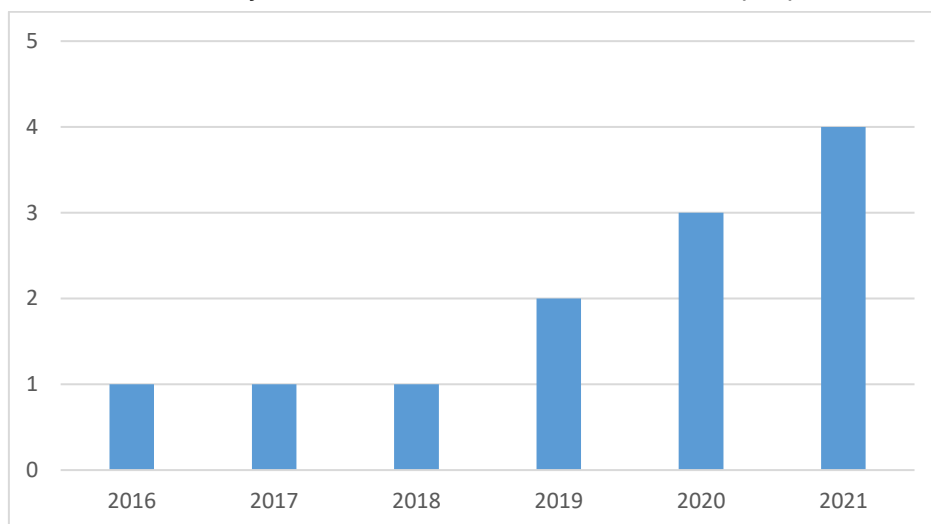
1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Foram considerados participantes da pesquisa os alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, os quais apresentaram à instituição laudos médicos comprovando sua deficiência. Não foram incluídos os estudantes que solicitaram atendimento ao NAPNE sem a apresentação de laudo.

Em relação ao ingresso dos estudantes por meio da política de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD), que reserva 5% das vagas existentes para esse público, o campus iniciou essa prática a partir do processo seletivo de 2016, com

ingresso previsto para o ano de 2017. O gráfico 2 apresenta o quantitativo de alunos matriculados pela cota ao longo dos anos:

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos matriculados na cota PcD por processo seletivo:



Fonte: O autor

Embora a procura e utilização das vagas reservadas ainda seja baixa, observa-se um crescimento nos últimos processos seletivos. Além disso, alguns estudantes com deficiência acabam ingressando na instituição por meio de outras cotas sociais ou pela ampla concorrência, solicitando posteriormente o atendimento.

Até o ano de 2022, conforme registros da instituição, estavam regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e recebiam atendimento do NAPNE 17 estudantes que apresentaram laudo médico. Adicionalmente, outros 10 estudantes foram atendidos a partir de 2016, porém sem apresentação de laudo que comprovasse a deficiência alegada ou percebida pela equipe do núcleo.

Para a pesquisa, consideramos como público potencial os 17 estudantes que apresentaram documentação e são reconhecidos pela instituição como PcD. Assim, em 2022, a situação desses alunos em relação ao andamento do curso era a seguinte:

Quadro 3 – Situação da matrícula dos alunos no ano de 2022:

Situação	Nº de Alunos
Ingressantes	6
Cursando o 2º Ano do E.M.	1
Cursando o 3º Ano do E.M.	2
Concluintes	3
Egressos	3
Evadidos	2
Total	17

Fonte: o autor, 2023.

Nesse contexto, tomando como referência o ano de 2022 optamos por constituir o grupo de participantes desta pesquisa, os alunos ingressantes em 2022, os concluintes no mesmo ano, os alunos egressos e os alunos evadidos, totalizando 14 participantes. Desconsideramos os estudantes matriculados nos 2º e 3º anos, pois ingressaram durante o período pandêmico, quando a instituição estava operando apenas com atividades remotas.

Seguindo a orientação do NAPNE e da psicóloga do campus, excluímos do rol de potenciais participantes uma aluna concluinte que estava passando por tratamento de saúde e acompanhamento psicológico, para evitar complicações em seu quadro de saúde. Dessa forma, foram convidados a participar da pesquisa 13 estudantes.

A secretaria acadêmica e o NAPNE forneceram os contatos de e-mail e telefone dos egressos e evadidos maiores de 18 anos, assim como dos pais ou responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos. Iniciamos o contato com os egressos via *WhatsApp* e, posteriormente, por ligação telefônica. Dos três egressos contatados, apenas dois retornaram o convite e aceitaram participar da pesquisa; o terceiro não respondeu.

Em seguida, buscamos os dois estudantes evadidos. Nenhum dos contatos fornecidos pela instituição estava ativo, então pesquisamos seus nomes nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) para apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. Um dos estudantes evadidos aceitou participar, enquanto o outro preferiu não conceder entrevista.

Neste estudo, são considerados estudantes evadidos aqueles que abandonaram o curso sem completá-lo na instituição, seja por motivos pessoais, acadêmicos ou financeiros. Segundo Araújo (2012), a evasão ocorre quando o estudante deixa de frequentar as aulas e não cumpre os requisitos necessários para obter o diploma ou certificação do curso em que estava matriculado. No caso do Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFPR (IFPR, 2018a), também é considerado em situação de evasão o estudante que opta por transferir-se dessa modalidade de ensino, abandonando a EPT e regressando ao Ensino Médio convencional.

Essa interpretação utilizada no PDI, é amparada nos estudos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, do Ministério da Educação, que aponta como evasão de curso:

[...] quando o estudante desliga-se do curso em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária a modalidade. (Brasil, 1996b. p. 56).

Após as conversas com os participantes que não estavam mais na instituição, convidamos os concluintes de 2022. Os dois alunos aceitaram participar da pesquisa concedendo a entrevista.

Em relação aos seis alunos ingressantes de 2022, o contato com suas famílias foi desafiador. Inicialmente, tentamos nos aproximar por meio de mensagens via *WhatsApp* e envio de *e-mails* apresentando a pesquisa. Como resultado dessa abordagem inicial, um dos responsáveis não autorizou a participação do filho, e outra família solicitou mais informações para analisar a possível liberação.

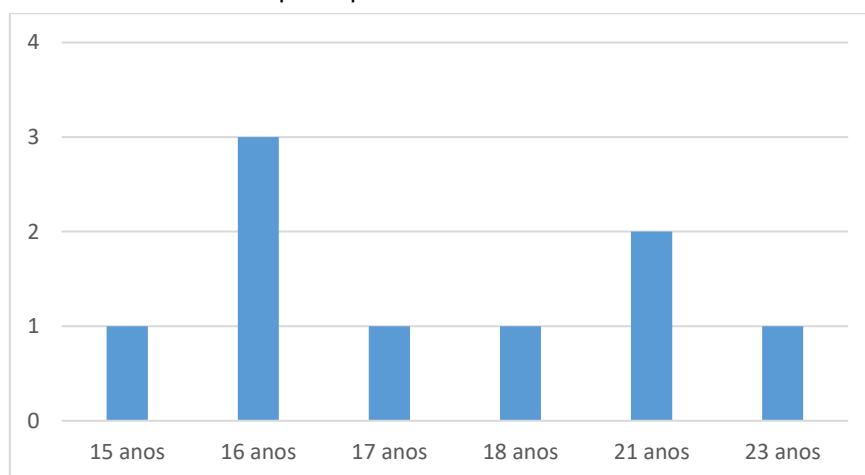
Decidimos então fazer ligações para os cinco possíveis participantes restantes, o que se mostrou mais eficaz. Todos os cinco responsáveis permitiram a participação dos filhos, porém um dos estudantes não demonstrou interesse em conceder a entrevista. Sendo assim, foram entrevistados como participantes da pesquisa quatro estudantes ingressantes.

Portanto, a pesquisa foi realizada com dois estudantes egressos, um estudante evadido, dois estudantes concluintes e quatro estudantes ingressantes, totalizando nove participantes.

Quanto à distribuição de gênero entre os participantes, observamos a seguinte composição: oito participantes do gênero masculino e uma participante do gênero feminino.

Quanto à idade dos participantes, no momento da entrevista, temos a seguinte disposição, conforme o gráfico 3:

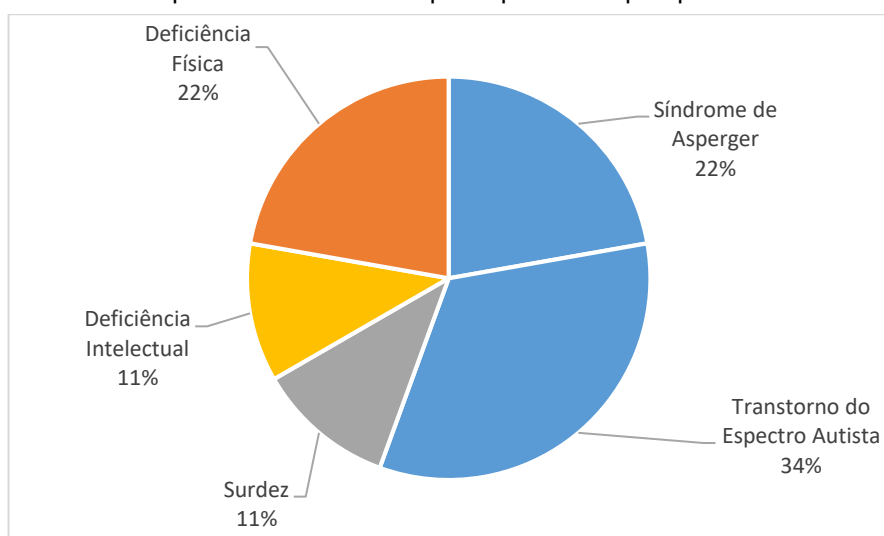
Gráfico 3 – Idade dos participantes:



Fonte: O autor

Quanto ao tipo de deficiência dos participantes, temos a seguinte configuração, conforme o gráfico 4:

Gráfico 4 – Tipo de deficiência dos participantes da pesquisa:



Fonte: O autor

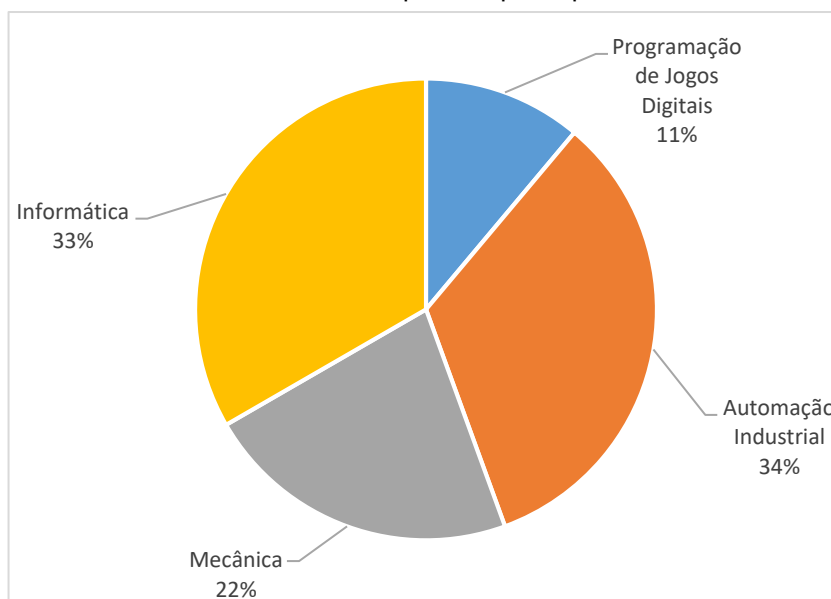
Embora a Síndrome de Asperger tenha sido incorporada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de 2013, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), optamos por manter a nomenclatura conforme consta nos laudos apresentados pelos alunos.

Considerando tanto a Síndrome de Asperger quanto o TEA como parte da mesma categoria de deficiência (para efeitos legais), o TEA é a principal condição entre os participantes, sendo diagnosticado em 56% dos entrevistados na pesquisa.

Outro ponto relevante a destacar é o não uso da cota para pessoas com deficiência (PcD) no processo seletivo de ingresso. Dos nove participantes da pesquisa, seis utilizaram as vagas reservadas para PcD, porém, dois estudantes utilizaram a cota para estudantes de escola pública, e um ingressou pela ampla concorrência.

Quanto ao curso técnico no qual os participantes estão ou estiveram matriculados, temos a seguinte disposição, conforme o gráfico 5:

Gráfico 5 – Cursos técnicos nos quais os participantes estão matriculados:



Fonte: O autor

Os cursos de Técnico em Informática e Técnico em Automação Industrial foram as principais escolhas dos participantes. No processo seletivo de 2021 para ingresso na instituição em 2022, Automação Industrial apresentou a maior concorrência de candidatos por vaga, enquanto Informática teve a menor concorrência.

Ainda sobre os participantes da pesquisa, destacamos que a considerar os preceitos éticos da pesquisa, nas análises dos dados produzidos pelos participantes eles estão identificados pelas siglas iniciais dos grupos aos quais pertencem na pesquisa: ingressantes (I), concluintes (C), egressos (EG), evadidos (EV). Cada um também recebeu um número de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Dessa forma, no Quadro 4, apresentamos a caracterização dos participantes, conforme a nomenclatura que utilizaremos a partir de então:

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa:

Participante	Gênero	Idade	Tipo de Deficiência	Curso Técnico
I1	M	16	TEA	Jogos Digitais
I2	M	15	TEA	Automação Industrial
I3	F	17	Surdez	Informática
I4	M	16	TEA	Automação Industrial
C1	M	23	Física/Paralisia Cerebral	Automação Industrial
C2	M	18	Intelectual Leve	Mecânica
EG1	M	21	Síndrome de Asperger	Informática
EG2	M	21	Síndrome de Asperger	Mecânica
EV1	M	23	Física	Informática

Fonte: o autor, 2023

Os participantes foram então entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada, que terá sua execução detalhada no tópico a seguir.

1.5 SOBRE AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Para atender nossos objetivos e problemática da pesquisa, para a coleta de dados utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada. Essa técnica apresenta como vantagem, para o pesquisador, a maior adaptabilidade ao contexto encontrado, facilitando a compreensão do fenômeno estudado. Segundo Triviños (1987), essa modalidade de entrevista parte de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, podendo gerar novas hipóteses a partir das respostas dos participantes. Triviños (1987, p. 152) destaca que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, enfatizando o papel ativo e atento do pesquisador durante sua condução.

O roteiro de entrevista⁶ foi utilizado em três diferentes modelos: um para os estudantes (ingressantes e concluintes), outro para os alunos egressos, e um terceiro para o estudante evadido. Para os egressos, incluímos questionamentos sobre a impressão geral de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho e sociedade. No roteiro destinado ao estudante evadido, abordamos as motivações que o levaram à situação de evasão.

Cada roteiro foi estruturado em três partes: caracterização do entrevistado, questões sobre o processo de ingresso na instituição, e questões sobre as condições

⁶ O roteiro de entrevista na íntegra, está disponível nos apêndices B, C e D.

de permanência na instituição. Na caracterização do entrevistado, foram explorados aspectos como idade, gênero, condições sociais da família, histórico escolar, local de residência e meios de locomoção para a instituição de ensino. Essas informações, embora constem nas fichas de atendimento dos alunos fornecidas pelo NAPNE, foram levantadas na entrevista para permitir a triangulação dos dados.

Por fim, o roteiro apresenta questões sobre as condições de permanência na instituição, buscando compreender as dificuldades e possibilidades encontradas pelos estudantes, os atendimentos disponibilizados pela instituição, o aproveitamento escolar do aluno, e suas percepções quanto às interações sociais estabelecidas com colegas e servidores na instituição.

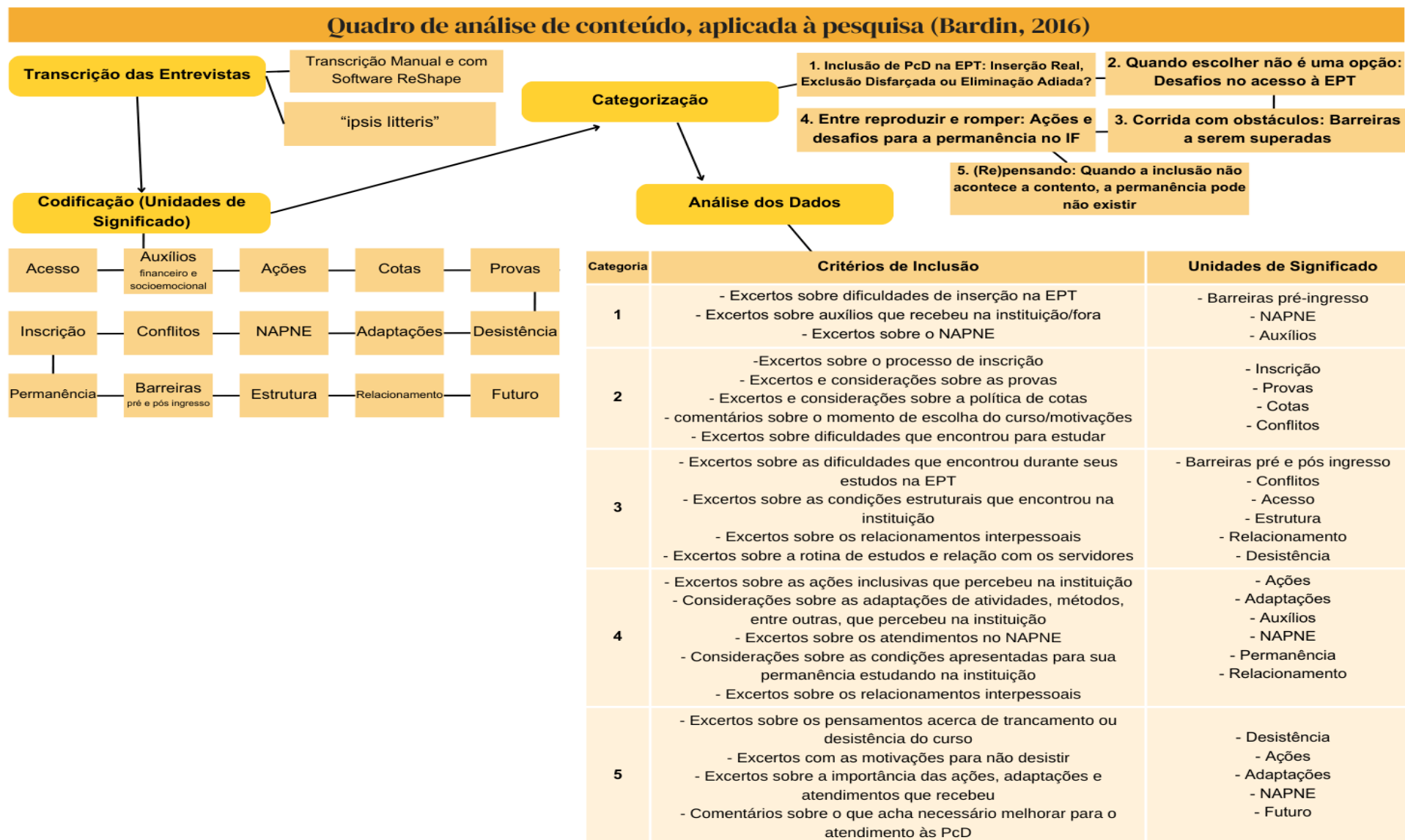
As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2022 e abril de 2023, prioritariamente de maneira presencial. Três participantes (C1, EG1 e I2) optaram por realizar a entrevista de forma remota, utilizando o *Google Meet*; nessas ocasiões, as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. Os demais participantes preferiram realizar as entrevistas presencialmente, seja na instituição ou na residência do participante. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição, com uma média de duração de 40 minutos cada.

A transcrição foi realizada na modalidade *ipsis litteris*, também chamada de naturalista (Azevedo *et.al.*, 2017), em que a fala integral e literal é transcrita contendo, inclusive, as interrupções, repetições, meias-palavras e hesitações.

A partir das transcrições, os dados foram analisados utilizando a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os dados obtidos das entrevistas e da análise documental foram organizados em cinco categorias.

A sistematização dos dados, até a formulação das categorias, está exposta na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Estrutura da análise de conteúdo aplicada na pesquisa



2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS INSTITUTOS FEDERAIS NESSE CONTEXTO

Nesta seção, apresentamos definições e conceitos aplicados à educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. Discutimos as nomenclaturas utilizadas atualmente, bem como o processo de criação da educação profissional no país, com a implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Também abordamos o amparo legal que fundamenta a atuação das instituições participantes da RFEPCT, especialmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que são o principal espaço formativo da educação profissional no âmbito federal com o objetivo de promover a democratização do ensino profissional, público, gratuito e de qualidade no Brasil.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A EPT é compreendida como uma modalidade educacional, amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, tendo como finalidade a preparação do indivíduo para o exercício de profissões. Seu objetivo é contribuir para que o cidadão possa se desenvolver em seu convívio social e se inserir no mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Abrange diversos níveis, desde cursos rápidos de qualificação até cursos de habilitação técnica e tecnológica, incluindo também cursos de pós-graduação. Visa otimizar o tempo, oferecer qualidade formativa, melhorar a potencial inserção no mercado de trabalho e atender ao arranjo produtivo das localidades onde essa instituições estão inseridas (Brasil, 1996).

Para alcançar a configuração atual, a educação profissional percorreu um longo caminho e passou por grandes transformações desde o período colonial. Cunha (1980) destaca que, desde o Brasil-Colônia, existia uma dicotomia evidente entre o ensino técnico e a formação social cidadã. O ensino técnico era responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades para a atuação do indivíduo em sua comunidade, em todos os âmbitos. Assim, a educação profissionalizante era essencialmente voltada para o desenvolvimento de atividades

manuais, sendo destinada às classes mais populares da sociedade, além de capacitar escravos para formar a mão de obra necessária à movimentação do Brasil-Colônia.

Martins (2003) enfatiza que, no período colonial, havia preconceito e desvalorização da preparação para os ofícios manuais, o que prejudicou o estabelecimento da educação profissional na época. Ficou então o estigma de que a educação profissional estaria intimamente ligada à escravidão e deveria ser aplicada exclusivamente às classes sociais mais carentes, enquanto as classes mais abastadas deveriam ser preparadas para a atuação política na sociedade.

Essa visão da educação profissional começou a se modificar com a crescente atividade industrial no Brasil, a aglomeração nos centros urbanos e a crescente demanda por mão de obra qualificada para atuar na indústria e nos centros urbanos.

Em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, foi promulgado o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro (Brasil, 1909), que estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Inicialmente, foram criadas 19 unidades, situadas preferencialmente nas capitais de cada estado brasileiro.

Sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, Cunha (2000) destaca que elas possuíam uma organização, estrutura e currículo diferenciados em relação às demais escolas presentes no Brasil, promovendo de fato uma ponte de acesso ao mercado produtivo local.

Para Silva (2011), essa organização levava a um cenário em que, nessas escolas, imperava o ensino prático e técnico, focado estritamente em ensinar um ofício. Isso as desvinculava do ensino formal empregado no Brasil, conferindo-lhes um caráter de educação exclusivamente voltada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, o ensino de artífices mantinha o caráter de formação voltada para as classes populares da sociedade, assim como no período colonial. Segundo Silva (2011), nelas estudavam os desvalidos, que seriam incorporados como força de trabalho no mercado produtivo.

Bourdieu e Passeron (1975), em sua pesquisa realizada na França, constataram que a origem social é um fator determinante para o destino escolar. As classes populares viam o ensino superior como inacessível, e, para seguir com sua qualificação, não lhes restavam muitas opções. Nesse contexto, o ensino profissional ganhava força entre elas:

[...] a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades

diferenciais de êxito ou de eliminação que disso decorrem, segue-se primeiramente que a estrutura da população dos sobreviventes se modifica continuamente em razão do critério que comanda a eliminação. (Bourdieu; Passeron, 1975. p. 91).

Podemos, então, apontar que a origem social compõe, para os integrantes das classes populares, uma importante configuração de capital em suas diversas formas, além do capital econômico. Em relação às formas de capital expressas por Bourdieu (2013) a origem social está intimamente ligada aos capitais cultural, social e simbólico.

Bourdieu (2013, p.10) relaciona os capitais, classificados como consta no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – As formas de capital, segundo Bourdieu

Capital	Constituição
Capital Econômico	Relacionado às posses, rendas e poderio financeiro
Capital Cultural	Soma o conhecimento formal com o saber socialmente construído e reconhecido. (relações, bens culturais e títulos)
Capital Social	Relações sociais que podem ser capitalizadas para gerar ganhos e benefícios
Capital Simbólico	Relacionado ao status e honra

Fonte: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Notas: Dados organizados pelo autor.

Essa relação entre o estigma gerado em relação à educação profissional desde o período colonial e os capitais apropriados pelas classes populares contribuiu para que essas pessoas fossem caracterizadas como o público-alvo das ações das Escolas de Aprendizes Artífices, desenvolvendo essa posição como *habitus* na sociedade.

O *habitus*, de acordo com Bourdieu (2013), refere-se a um conjunto de disposições duradouras e internalizadas que as pessoas adquirem ao longo de sua socialização no contexto social ao qual estão inseridas. O *habitus* é formado através da interação dos indivíduos com o mundo social, sendo moldado pelas estruturas sociais, como a família, a educação, a classe social, a cultura e as instituições. Essas experiências sociais e estruturas moldam as percepções, valores, crenças e práticas das pessoas, influenciando, assim, inconscientemente, sua forma de pensar e agir, afetando suas escolhas e relações (Bourdieu, 2013).

Bonnewitz (2003) aponta que o *habitus* produz uma exteriorização da interiorização, fazendo tornar-se exterior os esquemas inconscientes de pensamento, sendo construído socialmente.

Turchiello (2017) chama a atenção para o fato de que, a partir da implementação da educação profissional pelo modelo adotado nas Escolas de Aprendizizes Artífices, era reforçada a ideia de regulação da população, focando no ideal de produtividade humana, pelo qual se perpetuava a visão proletária da população, sem promover o estímulo ao desenvolvimento cidadão e social.

Esse caráter de formação voltada estritamente ao desenvolvimento de habilidades manuais constitui uma estratégia de reprodução (consciente e inconsciente) aplicada à educação. Bourdieu (2013) aponta que essa estratégia visa implantar práticas para a reprodução do grupo, gerando a manutenção das estruturas sociais já existentes e mantendo as classes populares em um contexto distante das demais.

Para Castel (1997), a crescente preocupação com a população e sua relação com o mercado de trabalho e produtividade acabava por gerar um processo de segregação para aqueles que não estavam inseridos no mercado produtivo, colocando-os em uma posição de vulnerabilidade. Para propiciar a capacitação e inserção dessa população nesse meio, a tendência seria o aumento da oferta na educação profissional.

Destacamos que a Escola de Aprendizizes Artífices, estabelecida em 1909, foi um importante marco na educação profissional brasileira. Apesar de sua característica de atendimento às pessoas das classes populares e do preconceito quanto à sua atuação pela sociedade, foi por meio dela que se iniciou a qualificação da população, reduzindo assim o número de pessoas que não estavam inseridas no mercado de trabalho devido à sua condição de vulnerabilidade e inaptidão técnica.

Outro marco importante na educação profissional ocorreu por meio do Decreto 5.241 de 22 de agosto de 1927 (Brasil, 1927), que estabeleceu a criação do ensino profissional nas escolas primárias mantidas pela União (como era o caso do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro) e em estabelecimentos de educação secundária. Esse decreto enfatizava que a educação profissional poderia ser integrada à formação secundária e que essa formação seria válida e equivalente à regular.

Com o avanço da política de industrialização brasileira, vivida na Era Vargas, a educação profissional e a formação para o mundo do trabalho ganharam ainda mais

destaque. A crescente demanda por mão-de-obra qualificada impulsionou o sistema educacional a criar novos cursos e instituições de ensino.

Durante a Era Vargas, entrou em vigor o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942), que estabeleceu as bases de organização para a criação da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Esse decreto transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas e Industriais Federais, vinculando sua administração ao Ministério da Educação.

Outra ação implementada nesse período foi o estabelecimento de parcerias entre o governo e as indústrias, o que culminou com a criação do "Sistema S" em 1942, com a abertura do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O Sistema S pode ser definido como:

Uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. Compõem o Sistema S: no setor industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi); no setor de comércio e serviços, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc); no setor agrícola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); no setor de transportes, o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat) e o Serviço Social de Transporte (Sest); e ainda o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (Sescoop). (Manfredi, 2002 p. 179).

A partir de então, teve início o período Nacional Desenvolvimentista, abordado por Lockmann (2013) como uma época marcada por alternâncias de pensamento nos governos, que oscilavam entre políticas protecionistas e liberalistas. No entanto, no tocante à educação profissional, ainda havia grande preocupação com a qualificação da mão de obra e sua inserção no mercado de trabalho, seja para atender à indústria nacional ou às transnacionais.

Como avanço para a EPT nesse período, destaca-se a promulgação da Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961) de 20 de dezembro. Essa lei constituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), permitindo que concluintes de cursos de educação profissional pudessem continuar seus estudos no ensino superior.

Turchiello (2017) chama a atenção para a ausência de equivalência que existia até então entre o ensino secundário e a educação profissional desenvolvida nas escolas federais. Para ingressar no ensino superior, era necessário que o aluno formado pela Rede Federal fizesse um exame de adaptação, para cumprir o requisito de ingresso à universidade.

Bourdieu e Passeron (2018, p. 16) afirmam que:

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de eliminação.

A partir dessa postura, podemos inferir que ficava explícito o caráter excludente aplicado aos egressos da EPT, não possibilitando sua entrada no ensino superior, de forma que fossem direcionados diretamente para atender à demanda de mão de obra industrial e empresarial.

Bourdieu e Champagne (1997) destacaram que, por meio dessa democratização do acesso ao ensino, após um período de ilusão e euforia, os novos beneficiados pela abertura do sistema educacional perceberam que não era suficiente ter acesso ao ensino para ter sucesso nele, nem para alcançar melhores posições sociais. Assim, a escola não conseguia desenvolver um caráter libertador, mas sim, conservador, mantendo as estruturas sociais pré-existentes e consolidadas como *habitus*.

Bourdieu e Passeron (1975) já apontavam que a maneira como a educação era desenvolvida, e seu distanciamento do ensino superior, ajudavam a manter a estrutura social, configurando uma estratégia de reprodução econômica e social. Essa perpetuação da segregação social reforçava a ideia de que a educação não era para as classes populares da sociedade.

Romper com esse distanciamento a partir de 1961 foi um importante passo para quebrar essa estratégia de reprodução no sistema de ensino, contribuindo para uma nova visão e aplicação da educação profissional no país.

A partir de 1964, com o início da ditadura militar no Brasil, as mudanças não ficaram restritas apenas ao campo político. Na área da educação, ganhou força o caráter tecnicista, voltado estritamente para a criação de uma grande força de mão de obra qualificada para a indústria, que estava em crescimento no país.

Nesse período, foi reforçada a tendência, já existente anteriormente, de uma formação voltada ao desenvolvimento de atividades específicas e manuais. Turchiello (2017) aponta que o interesse do governo militar era implantar uma alteração no

ensino secundário⁷, tornando-o integralmente profissionalizante. No entanto, essa ideia esbarrou na inviabilidade técnica e estrutural, impossibilitando sua implantação.

A medida foi então implementada pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial). Esse formato, de obrigatoriedade de formação técnica-profissionalizante no então segundo grau, foi alterado pela Lei 7.044/82 (Brasil, 1982), que retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

Ainda durante o período da ditadura militar, foi promulgada a Lei Federal nº 5.540 (Brasil, 1968) de 28 de novembro de 1968, que permitiu a oferta de cursos superiores destinados à formação profissional, denominados como Tecnólogos. Tal implantação surgiu, ainda dentro da tendência tecnicista, para acompanhar a demanda de mão de obra existente devido à abertura liberal de atração de indústrias transnacionais incentivada desde o governo de Juscelino Kubitschek. Com o crescimento da tecnologia, tornou-se importante a oferta de uma formação tecnológica à população, além de uma mão de obra qualificada para apoiar a atração de indústrias.

Silva (2011) chama a atenção para outro ponto de vista: já que não era mais possível impedir o ingresso dos egressos da EPT no ensino superior, passou-se a criar uma modalidade separada, visando ainda o distanciamento do público oriundo da EPT dos demais estudantes universitários. Embora os cursos de tecnólogos fossem cursos superiores, possuíam currículo mais voltado à formação específica e técnica, além de terem menor duração.

Bourdieu e Passeron (1975) destacam que, ao manter essas diferenças entre o caráter formativo dos cursos, o sistema de ensino ajuda a perpetuar a exclusão baseada no capital cultural. Assim, é necessária uma abertura para romper com o *habitus* existente, excludente e seletivo.

Os cursos de tecnologia continuam sendo ofertados pelas instituições pertencentes à RFEPCT, além de terem se popularizado entre instituições públicas e particulares de ensino, com um incremento significativo na modalidade à distância (Educação à Distância – EaD).

⁷ O ensino secundário (2º grau) tem sua nomenclatura substituída para Ensino Médio após a implementação da LDBEN nº9.394/96 (Brasil, 1996).

Em junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pela Lei nº 6.545 (Brasil, 1978). Com essa mudança, passaram a ter autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, sendo transformados em autarquias federais. Inicialmente, apenas esses estados foram contemplados com essa transformação, que foi estendida às demais Escolas Técnicas Federais de outros estados em 1994, pela Lei 8.948 (Brasil, 1994), com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, visando atender às demandas de crescimento tecnológico e à expansão da globalização.

Apesar de serem consideradas autarquias, Otranto (2012) destaca que a autonomia das instituições atingiu outro patamar significativo apenas em 2004, quando os CEFETs tiveram sua autonomia equiparada à das universidades, por meio do Decreto nº 5.225 (Brasil, 2004), de 1º de outubro de 2004.

Otranto (2012) ainda destaca um caso específico, o CEFET do Paraná. Em 2005, pela Lei nº 11.184 (Brasil, 2005), de 7 de outubro, o CEFET-PR foi transformado em universidade, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), gerando interesse semelhante nos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, que também pleitearam sua transformação em universidades no mesmo período, porém, sem sucesso.

Apesar do interesse dos CEFETs em se tornarem Universidades Tecnológicas Federais (UTFs), as possibilidades se tornaram remotas a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que serão detalhados no próximo tópico.

Outro decreto importante para a EPT no Brasil é o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), que regulamenta a Educação Profissional no país. Esse decreto estabelece diretrizes para a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, buscando promover a integração entre a educação geral e a formação profissional. Define critérios para a criação e reconhecimento de cursos de educação profissional, estabelece normas para a articulação entre a educação básica e a profissional, e destaca a importância da formação técnica e tecnológica para o desenvolvimento do país.

Destacamos, então, como marcos legais no percurso histórico da EPT no Brasil, os decretos e leis apontados no quadro 6:

Quadro 6 – Marcos legais da EPT no Brasil

Ano	Lei/Decreto	Resolução
1909	Decreto nº 7.566	Cria as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927	Decreto nº 5.241	Define que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1942	Decreto-Lei nº 4.127/42	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas
1942	Decreto-Lei nº 4.048	Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)
1961	Lei nº 4.024/61	Promulga a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
1968	Lei Federal nº 5.540	Permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
1971	Lei Federal 5.692/71	Estabelece que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social
1978	Lei nº 6.545	Transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
1994	Lei 8.948	Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996	Lei nº 9.394	Promulga a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;
2004	Decreto nº 5.154/04	Estabelece diretrizes para a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, buscando promover a integração entre a educação geral e a formação profissional. Ele define critérios para a criação e reconhecimento de cursos de educação profissional;
2008	Lei nº 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais.

Fonte: Dados obtidos por meio do Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacao-ept>>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em 2008, por meio da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A criação dos IFs resultou da necessidade de ampliar e modernizar a oferta de educação profissional e tecnológica no país, além de integrar a formação técnica e tecnológica à educação básica (Brasil, 2008b).

A partir de então, as instituições públicas federais que ofereciam ensino médio integrado à educação profissional, como as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as

Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), foram incorporadas e passaram a integrar os IFs. Com essa mudança, passaram a oferecer não apenas o ensino médio integrado, mas também cursos técnicos subsequentes, superiores e de pós-graduação, educação de jovens e adultos com habilitação profissional (PROEJA), além de cursos de formação inicial e continuada (FIC).

Lima Filho e Queluz (2005) destacam que os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim como o caso do CEFET paranaense, pleiteavam sua transformação em Universidades Tecnológicas Federais (UTFs), por isso não aderiram à incorporação pelos IFs. Dessa forma, permanecem como CEFET-MG e CEFET-RJ.

A questão da incorporação das instituições faz com que os IFs tenham em sua estrutura campi que passaram por todas essas transformações (de ETF a IF), além de novos campi criados já como IFs, após a Lei 11.892 (Brasil, 2008b).

Os IFs surgem com a missão de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, focada em inovação e no desenvolvimento regional e nacional. Além disso, os institutos desenvolvem pesquisas científicas e atividades de extensão tecnológica, contribuindo para a solução de problemas locais e nacionais, além da formação de profissionais qualificados (Brasil, 2008b).

Quando de sua criação, são elencados como objetivos dos IFs:

- a) a formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- b) cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) realização de pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- d) desenvolvimento de atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e
- e) estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (Brasil, 2008b)

Com o objetivo de expandir a educação profissional e aumentar a qualidade da oferta de qualificação profissional no país, sua criação rompe com o artigo 47 da Lei nº 8.948 de 1998 (Brasil, 1998), que proibia a expansão da oferta da educação profissional em novas unidades sem parcerias firmadas entre estados, municípios ou

outras organizações que financiassem sua oferta, passando assim o governo federal a expandir a RFEPECT.

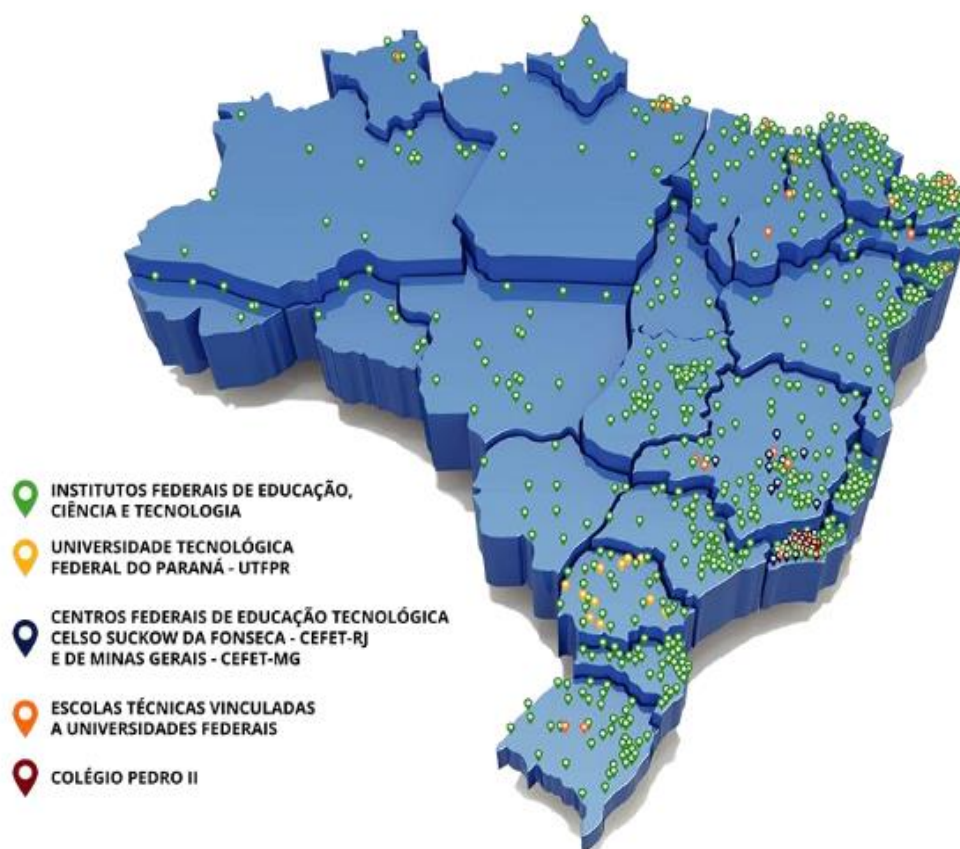
Pacheco (2009) afirma que os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, buscando agregar em sua essência formação acadêmica e preparação para o trabalho. A proposta é uma formação que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, alinhada com os arranjos produtivos locais, visando oferecer uma educação profissional que atenda também aos interesses das localidades onde estão inseridos:

O território de abrangência das ações de um Instituto é em resumo a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância. (Pacheco, 2009, p.8)

Atualmente, segundo dados do MEC, a RFEPECT possui 38 Institutos Federais, 22 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades (como os casos dos Colégios de Aplicação), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ), uma Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) e o Colégio Pedro II, com atividades distribuídas por todo o país.

Na figura a seguir, podemos verificar a distribuição das instituições componentes da RFEPECT no país:

Figura 3 – Distribuição das instituições ligadas à RFEPCT



Fonte: MEC (2018). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf> Acesso em: 24 abr. 2023.

Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), os Institutos Federais (IFs) são organizados em redes, cada uma delas com um reitor e um conselho superior responsáveis pela gestão administrativa, acadêmica e financeira da instituição. As redes podem ser estaduais, regionais ou nacionais.

Cada IF possui uma estrutura organizacional própria, que inclui diretorias de ensino, pesquisa e extensão, além de unidades acadêmicas como departamentos, cursos e laboratórios, e unidades administrativas como diretorias de gestão de pessoas, tecnologia da informação, compras e licitações, entre outras.

Além disso, os IFs contam com órgãos colegiados, como os conselhos de ensino, pesquisa e extensão (CEPE), os conselhos de administração (CONSAD) e os conselhos superiores (CONSUP), compostos por representantes da comunidade acadêmica e da sociedade civil, responsáveis por definir políticas e diretrizes para a instituição.

Desde sua criação, os IFs são embasados legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que regulamenta a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, abrangendo cursos e modalidades da EPT, além da sua organização.

Outro documento importante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 6/2012 (Brasil, 2012a), fundamentadas no Parecer do CNE nº 11/2012 (Brasil, 2012b), que dispõem sobre formas de oferta, princípios norteadores, organização curricular e estrutural, avaliação, planejamento e certificação, além da formação docente para atuação na EPT.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo que a EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve:

[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. [...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (Brasil, 2014)

Ainda em 2017, pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foram introduzidas alterações na LDBEN (Lei nº 9394/1996), incluindo a partir de então o itinerário formativo denominado Formação Técnica e Profissional no ensino médio. A nova redação da LDBEN refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar, conforme consta no itinerário:

[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional, bem como a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017)

Fato é que, durante o percurso histórico e legal de estabelecimento da educação profissional, houve grandes alterações quanto à modalidade, organização, estrutura e até mesmo quanto às nomenclaturas das instituições. No entanto, não

houve grandes movimentações pela inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) nessa modalidade de ensino.

O debate e as ações pela inclusão de PcD na EPT são recentes, fomentados a partir de políticas públicas como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), que analisaremos no próximo tópico.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil mostra que as transformações no campo político influenciaram as tendências na construção dessa modalidade educacional no país. No entanto, as Pessoas com Deficiência (PcD) permaneceram à margem desse processo.

Castel (2011) destaca que a população com deficiência pode ser enquadrada no contexto das minorias excluídas da sociedade civil, enfrentando não apenas desafios socioeconômicos, mas também uma situação de vulnerabilidade social. Embora a EPT tenha sido concebida para atender minorias e classes populares da sociedade, as PcD não foram contempladas pelas ações educacionais e profissionalizantes.

Apesar da preocupação em formar mão de obra qualificada e reduzir a parcela da população em situação de vulnerabilidade pela falta de qualificação, as PcD foram excluídas das iniciativas de educação profissional, não participando das ações realizadas, nem tendo acesso ao mesmo ambiente educacional que o restante da população.

No que diz respeito à educação profissional para PcD, Klein (2003) aponta que as primeiras ações datam de 1925, quando o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, começaram a oferecer cursos de qualificação profissional. Essas iniciativas visavam preparar e inserir seus alunos no mercado de trabalho.

A transformação dessas instituições para a oferta de cursos de educação profissional reflete, desde a época, a preocupação em educar e capacitar pessoas com deficiência (PcD) para que possam alcançar autonomia econômica através de

atividades próprias, reduzindo assim a dependência do Estado na manutenção dessas pessoas, como aponta Cunha (1980).

Os cursos oferecidos pelo Imperial Instituto de Surdos-Mudos ainda distavam da EPT desenvolvida pelas escolas técnicas e de ofícios. Conforme Klein (2003), esses cursos majoritariamente focavam em ofícios rápidos ou no desenvolvimento de pequenas atividades, buscando proporcionar alguma autonomia econômica às PcD em seus contextos locais.

Castel (2011) observa que as ações destinadas às PcD, tanto educativas quanto financeiras, frequentemente tinham caráter assistencialista, devido à percepção de incapacidade atribuída a esse grupo. Assim, tais ações visavam garantir que essas pessoas pudessem se manter na sociedade em condições dignas.

Pouco mudou nesse panorama nas décadas seguintes até 1948, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enfatizando a busca pela igualdade, incluindo condições justas de educação e trabalho para todos. Esse marco impulsionou movimentos nos anos 1950 pela integração das PcD na sociedade, promovendo ações para sua autonomia.

Destaca-se nesse contexto a criação de organizações privadas e associações de familiares, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, e a Associação Pestalozzi, que ganhou destaque após a Declaração da ONU de 1948, apesar de ter sido fundada na década de 1930. Essas associações mantiveram um caráter assistencialista focado no desenvolvimento da autonomia das PcD através de aptidões para pequenos ofícios manuais, perpetuando uma tendência de segregação em relação às demais instituições de ensino.

Esse crescimento do apoio ao desenvolvimento da capacitação de pessoas com deficiência (PcD) é interrompido pela vertente tecnicista que ganhou força durante a ditadura militar. Turchiello (2017) destaca que nesse período havia uma busca pela excelência no ensino técnico específico, o que acabou adiando a inclusão das PcD.

Anjos (2006) reforça que, por não se encaixarem no padrão de excelência tecnicista predominante, as PcD eram mantidas em instituições separadas do ensino técnico convencional, permanecendo segregadas em oficinas de trabalho. Essas oficinas se tornaram a principal base de formação profissional para PcD, mantendo-as afastadas dos demais estudantes.

Ao manter as PcD distantes do sistema educacional, e especificamente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reforça-se a reprodução das contradições sociais. Bourdieu (2013) aponta que ao reproduzir o que a sociedade e o sistema educacional transmitem, a escola se torna um instrumento dócil do projeto de reprodução das injustiças hierárquicas e sociais, mantendo as PcD em uma condição de vulnerabilidade à margem do processo educacional da EPT.

Nesse contexto, ao invés de romper com as desigualdades propostas pela reprodução histórica da segregação de PcD, a escola e a EPT assumem um papel mantenedor das estruturas e disposições excludentes, assim, Bourdieu (2013) argumenta que essa manutenção reprodutora impacta no *habitus* de toda a sociedade. Nessa configuração, a participação das PcD na educação profissional se torna improvável, sendo-lhes aplicada uma ideia de improdutividade, incapacidade, perpetuando assim uma estratégia de reprodução social e educativa.

Desde o estabelecimento da EPT no Brasil, houve um desmerecimento e preconceito em relação ao público atendido pela educação profissional. A situação das PcD nesse contexto foi agravada, uma vez que elas não frequentavam as mesmas instituições nem tinham acesso à mesma modalidade de educação, perpetuando uma herança de exclusão, uma vez que:

A herança, e não só a econômica, é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem. É assim que deve ser lida a distribuição, entre as classes, das chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino, projeção dos poderes diferenciais sobre esse sistema e, por conseguinte, sobre os lucros materiais e simbólicos proporcionados pelos diplomas que ele outorga, em suma, sobre os diferentes privilégios que ele transmite, com a colaboração insensivelmente extorquida das classes despossuídas que tendem a estabelecer uma proporção entre seus investimentos escolares e os lucros prometidos, portanto, antecipar os veredictos do sistema. (Bourdieu, 2013, p. 106)

Essa herança, transmitida pela sociedade e pelo próprio sistema de ensino, perpetua as posições de dominância nas classes sociais, mantendo as PcD em uma posição de exclusão.

Casagrande (2020) aponta que havia um tratamento político da educação da pessoa com deficiência, a partir da década de 1970, e esse panorama passa a ser alvo de debates mais intensos a partir da década de 1980, que apresentou uma grande movimentação pela inclusão. A ONU, durante sua Assembleia Geral, por meio da Resolução 31/123 (ONU, 1981), declarou o ano de 1981 como o "Ano Internacional

da Pessoa com Deficiência", defendendo a participação plena e igualitária para todos, impulsionando ações pela inclusão em âmbito mundial.

Essa movimentação internacional refletiu na Constituição da República Federativa do Brasil, elaborada em 1988, que atribui à educação o dever de preparar o indivíduo para seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa e para o exercício da cidadania, como podemos encontrar nos artigos 205 e 206:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII–garantia de padrão de qualidade;

VIII– piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988)

As políticas públicas e regulamentações para inclusão educacional no Brasil estão intimamente ligadas às decisões e pressões internacionais. Silva (2014) afirma que nessa esfera podemos destacar importantes documentos produzidos pela ONU, como as normas pela equiparação de oportunidades para PcD de 1993, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. No contexto do continente americano, temos ainda a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, de 1994.

Seguindo a tendência internacional, no Brasil são produzidos documentos que versam sobre a inclusão. Destacamos a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que além de conceituar a deficiência, assegura a inclusão dessas pessoas na sociedade e no trabalho. A Lei nº 8.213/91 (Brasil, 1991), conhecida como lei de cotas, estabeleceu cotas de contratação de PcD em empresas com mais de 100 funcionários. E a LDBEN nº 9.394/96, que estabelece que a educação especial para o trabalho deve ser

oferecida, preferencialmente, nas instituições regulares de educação, rompendo com o caráter segregador existente.

Embora houvesse documentos e políticas públicas orientadoras para a inclusão no trabalho e na educação, Silva (2014) aponta que as ações mostravam-se incipientes, resultando na baixa procura de PcD pela EPT. A Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao MEC, consciente dessa baixa procura, constatou ser necessária:

- A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais no país;
- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de que, no final da primeira década, 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades Educacionais Especiais e desenvolverem projetos em parcerias que atendem as pessoas com necessidades Educacionais Especiais;
- A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais: sistema públicos de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades Educacionais Especiais e inserção no mercado;
- O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional a pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado e superação de barreiras técnico didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades Educacionais Especiais;
- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;
- A necessidade de iniciar/implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins;
- A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária;
- O compromisso de preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática. (Brasil, 2010).

Para modificar o panorama que havia sido constatado, foi iniciado o Programa TECNEP em junho de 2000. Criado com a união de esforços das secretarias SETEC e da extinta SEESP, hoje transformada em SECADI, o programa visava promover a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica.

O programa, posteriormente renomeado como Ação TECNEP e reintroduzido em 2010, ajustou-se às transformações decorrentes da criação dos Institutos Federais (IFs). No entanto, é importante destacar que, atualmente, o programa encontra-se

descontinuado, refletindo as adaptações e modificações implementadas ao longo do tempo.

O programa TECNEP foi lançado entendendo:

- a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
- a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
- a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos baseando numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2000)

Inicialmente, em conjunto com instituições que já desempenhavam ações de Educação Especial, como o INES, o programa visava sensibilizar as instituições de ensino da RFEPCT para promover a inclusão de PcD. Foram realizados fóruns e eventos para impulsionar a inclusão na EPT através do TECNEP, envolvendo a participação da sociedade e das instituições. Focou-se na capacitação de profissionais e docentes, além da adaptação de estruturas arquitetônicas da RFEPCT.

Como ações destacadas, temos a adaptação de currículos e materiais didáticos para alunos com deficiência, a oferta de capacitação aos servidores através de cursos à distância, o investimento em pesquisa e desenvolvimento de tecnologia assistiva para uso na EPT, e a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nas instituições da RFEPCT.

[...] um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Brasil, 2000).

Os NAPNEs foram instituídos por meio do Programa TECNEP, amparados na LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) em seu artigo 58 estabelecendo que:

[...] as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade".

2º Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo serviços oficiais especializados em reabilitação profissional". (Brasil, 1996)

Vemos então, que a criação do NAPNE visa romper com o sistema de reprodução, visto em Bourdieu (2013), existente no sistema escolar e na EPT. Também, uma vez que combate essa reprodução, visa a quebra de um estranhamento à *hexis* corporal atrelada às PcD.

Bourdieu (2013) apresenta a noção de *hexis* corporal como sendo as propriedades associadas ao uso do corpo, gestos, linguagens, que exteriorizam sua posição de classe, os quais são internalizados e se tornam parte do *habitus* de uma pessoa. Uma forma de incorporação das estruturas sociais e disposições e práticas corporais que são adquiridas por meio da socialização e que refletem as estruturas sociais subjacentes.

A *hexis*, portanto, está relacionada à maneira como as pessoas se apresentam e se comportam no mundo, refletindo sua posição social, seu capital cultural e suas experiências passadas, desempenhando um papel fundamental na reprodução das estruturas sociais, já que os indivíduos internalizam e reproduzem padrões de comportamento que são coerentes com as estruturas sociais dominantes.

As pessoas com deficiência muitas vezes enfrentam barreiras físicas, sociais e culturais que podem afetar sua *hexis*, ou seja, suas disposições corporais e suas práticas cotidianas. Essas barreiras podem incluir a falta de acessibilidade em ambientes públicos, atitudes discriminatórias, estereótipos negativos e limitações impostas pela sociedade.

Bourdieu (2013) ainda destaca que a *hexis* também pode ser influenciada pela forma como a sociedade percebe e categoriza as pessoas com deficiência. Estereótipos negativos e a exclusão social podem levar a uma internalização dessas visões e à adoção de uma *hexis* que reflete a marginalização e a desvalorização das PcD.

Essa cultura de exclusão, como aponta Bonnewitz (2003), visa manter os distanciamentos distintivos entre as classes, fazendo com que as classes dominadas aceitem essa exclusão como cultura de dominação, reproduzida pela sociedade e pelo sistema de ensino, sendo então utilizada como juízo de distinção social, educacional

e cultural. Quebrar esse estranhamento e juízo de distinção social é um requisito básico para a inclusão e permanência de estudantes na EPT e RFEPCCT.

Embora tenha se iniciado esse processo de inclusão desde a LDBEN em 1996, reforçado com o Programa TECNEP no ano 2000, é a partir da criação dos IFs que se vislumbra uma maior abertura para a inclusão efetiva de PcD na educação profissional, onde, em sua concepção e diretrizes de criação, há um olhar para a inclusão:

[...] as políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania, e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia (Brasil, 2010, p.34).

Destacando que se reconhece a luta pela inclusão, e a partir de então, promovendo-a também na esfera da EPT, com a expansão dos IFs espera-se que:

[...] a realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a de que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação. (Brasil, 2010, p.39).

A partir de então, a busca pela inclusão ganha novos contornos. Em 2009, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), por meio da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu tal política, prevendo a oferta de educação profissional e tecnológica inclusiva para PcD.

Também destacamos a Lei de Cotas, reformulada pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012c), determinando que as instituições federais de ensino devem reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que um percentual dessas vagas deve ser destinado a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como a PcD, especificadas pelo art. 5º da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016).

Ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – instituída pela Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – estabeleceu diretrizes para a promoção da inclusão de PcD em diversos aspectos da vida, incluindo a EPT, propondo medidas de acessibilidade e adaptação para garantir a participação dessas pessoas no âmbito da educação, em todos os níveis de ensino.

Entendemos que falar sobre a inclusão de PcD na educação profissional brasileira ultrapassa o campo legal e as regulamentações da RFEPECT, passando pela compreensão dos profissionais e de todo o corpo discente que está inserido na EPT acerca do que é a inclusão e o que é necessário alcançar.

Na próxima seção desta tese, iremos discorrer a respeito da inclusão e suas conceituações, como a compreendemos, e as suas possibilidades de aplicação no contexto da EPT.

3 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentamos conceitos fundamentais relacionados à inclusão escolar de PcD e seu processo de implementação no Brasil. Abordamos definições e termos pertinentes à inclusão, bem como nossa compreensão da educação inclusiva e suas diferentes perspectivas.

Além disso, discutimos a educação inclusiva no contexto da Educação Profissional. Destacamos as ações promovidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) para a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A inclusão social, de acordo com Silva (2015), refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham acesso a oportunidades, recursos e possibilidades de participação na sociedade. Assim, busca-se eliminar barreiras e discriminações, promovendo a valorização da diversidade. Esse conceito abrange diversas áreas da vida, como educação, trabalho, lazer, saúde e participação política.

No contexto escolar, a inclusão está intimamente ligada à discussão sobre igualdade e ao desenvolvimento de meios equitativos de acesso ao ensino, proporcionando oportunidades e condições iguais a todos. Essa discussão encontra no igualitarismo, como discutido por Bobbio (1997), uma meta a ser alcançada, visando o bem comum.

Os sistemas de ensino e a sociedade em geral têm evoluído a partir do pensamento de que é necessário desenvolver um tratamento igual para todos, sendo a igualdade um bem comum a ser alcançado dentro e fora das instituições de ensino.

No entanto, Mantoan (2006) argumenta que, para se pensar numa escola inclusiva, é necessário superar essa visão igualitarista. Ao propor um pensamento além do igualitarismo, Mantoan (2006) destaca que garantir o direito à educação para todos não se limita a aplicar a legislação e tornar tudo igual, mas sim a criar um ambiente em que todos possam aprender, independentemente de suas diferenças.

Ao continuar utilizando um sistema tradicional pautado no igualitarismo, esperando que os alunos se adequem a todas as exigências de maneira indistinta, os sistemas de ensino acabam impedindo a efetiva inclusão:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. [...] A escola não tem conseguido cumpri-lo pois esse modelo assenta-se em pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. (Prieto, 2006. p. 33)

Ao considerarmos uma escola inclusiva como aquela que oferece condições iguais para todos, corremos o risco de não reconhecer que a escola é composta por pessoas com diferenças. Portanto, é necessário pensar na inclusão escolar levando em conta essas diferenças, não como fatores que desestabilizam a escola, mas como elementos que ajudam a romper com o padrão existente, que é igualitário, mas excludente.

Para que uma pessoa com deficiência inicie sua jornada na educação, é fundamental considerar a questão do acesso. Os dispositivos normativos do país afirmam que o acesso à educação é um direito de todos, sendo um dos princípios fundamentais para promover oportunidades e garantir que todos tenham acesso aos benefícios da educação.

Zerbato e Mendes (2018) destacam que houve avanços no acesso à educação para pessoas com deficiência (PcD). Anteriormente, esses estudantes estavam restritos a instituições especializadas, que funcionavam de maneira paralela e substitutiva ao ensino regular. Elas consideram que a inclusão requer mais do que documentos e intenções; é necessária uma mudança estrutural na sociedade e no sistema de educação, não apenas arquitetônica, mas também no modo de ensinar, planejar e executar as ações educacionais.

Ao analisarmos as legislações referentes à inclusão na educação, observamos uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos, especialmente no acesso. Oferecer oportunidades de acesso para todos é crucial, mas não podemos esquecer que possibilitar a permanência de todos na instituição é igualmente importante:

A igualdade de oportunidades é perversa, quando o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (Mantoan, 2006, p. 20)

A inclusão escolar é promovida por meio de uma educação que seja inclusiva, destacada por Mantoan (2006) como aquela que visa criar ambientes de aprendizagem que promovam a participação plena e a equidade educacional. A educação inclusiva busca eliminar práticas segregadoras, como a exclusão de estudantes com deficiência em escolas especiais, oferecendo os suportes e recursos necessários para sua participação efetiva.

A educação inclusiva enfrenta o desafio de garantir condições de acesso para todos, respeitando as diferenças dos estudantes e viabilizando ações que assegurem a permanência de todos na escola. Dessa forma, promove uma educação plural, inclusiva e de qualidade, não apenas atendendo às exigências legais, mas visando:

[...] não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal. (Prieto, 2006, p. 35 e 36)

Entendemos que a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças culturais, étnicas, sociais, físicas ou de aprendizado, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente de aprendizagem seguro, respeitoso e acolhedor. Para isso, busca eliminar barreiras e discriminações que possam impedir o acesso, a permanência e a participação dos alunos na escola e na sociedade.

A educação inclusiva valoriza a diversidade e promove o respeito, a tolerância e a compreensão em relação às diferenças individuais. Reconhece que cada aluno tem necessidades e habilidades únicas que precisam ser atendidas adequadamente para que possam alcançar todo o seu potencial.

Mittler (2003) afirma que a inclusão, no âmbito da educação, envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, visando assegurar que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educacionais e sociais por elas oferecidas. Para isso, é necessário rever diversos aspectos, como currículo, avaliação, registros, decisões administrativas e questões pedagógicas.

Ao pensar na reestruturação da escola como um todo, a educação inclusiva visa impedir a segregação e o isolamento dos alunos com deficiência, que anteriormente eram segregados. Bourdieu e Passeron (1975) apontam que essa segregação no acesso ao sistema de ensino é uma forma de eliminação, pois as condições pré-existentes do contexto social em que a pessoa se encontra impactam diretamente em seu destino escolar. A exclusão das PcD do contexto escolar impede que elas desenvolvam novas relações e acessem outras posições.

Para quebrar esse ciclo de reprodução da segregação, enraizado como *habitus* na sociedade e até mesmo nos próprios profissionais da escola, a educação inclusiva precisa questionar a lógica tradicional do sistema escolar excludente. Assim, Mittler (2003) ressalta que a educação inclusiva envolve um repensar radical da prática pedagógica e da política educacional, que ainda são extremamente baseadas no modelo médico, influenciando a maneira como as PcD são percebidas e tratadas pela sociedade.

O modelo médico, segundo Mittler (2003), concentra-se nas limitações clínicas da PcD e considera a deficiência como uma condição médica a ser tratada e curada. Com essa compreensão, conclui-se que a responsabilidade pela inclusão é do indivíduo com deficiência, que precisa se adaptar às exigências do ambiente em que está inserido. Mantoan (2017) reforça que romper com a visão implantada pelo modelo médico é um caminho penoso a ser trilhado, uma vez que:

Somos seres em vias de ser, e vem daí a imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e o das ciências sociais. Ultrapassar esse limite é difícil diante do poder que certos diagnósticos têm sobre os pais, a pessoa com deficiência, os professores, os empregadores, a sociedade em geral. (Mantoan, 2017. p. 41)

De forma evidente, Fraga e Sousa (2009) pontuam que nossa sociedade produz e reproduz atitudes preconceituosas e de descaso em relação aos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência, devido a uma questão histórica ainda vinculada aos diagnósticos apresentados pelo modelo médico da deficiência.

Por outro lado, existe o modelo social, conforme Mantoan (2017), que considera a deficiência como uma construção social e cultural, sendo o resultado de barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência (PcD) na sociedade. Assim, a responsabilidade pela inclusão é da sociedade como um todo, que deve se atentar às necessidades de todas as pessoas, incluindo as com deficiência, visando eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades.

As discussões acerca do modelo social foram apresentadas em 1977, no Reino Unido. Para Mantoan (2017, p. 12), é a partir da difusão do modelo social que:

[...] a sociedade passa a ser mais limitada que as limitações que se apresentam a certas pessoas. E o mais importante é que a pessoa com deficiência retoma o controle de sua própria vida. [...] O ultrapassamento exigido pelo Modelo Social dá poderes às pessoas com deficiência, as quais passam a definir o curso de sua escolarização, do seu trabalho, dos tratamentos a que estão sendo submetidas, enfim da sua vida como cidadãos.

Assim, pensar na inclusão pela perspectiva do modelo social requer um olhar para a multiplicidade de fatores culturais, sociais e políticos que perpassam as vidas das pessoas com deficiência (PcD).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) são exemplos de legislações que adotam o modelo social de inclusão das PcD. Essas leis reafirmam o direito à igualdade de oportunidades, ao acesso a serviços e recursos, à educação, ao emprego e à participação plena na vida social e política, estabelecendo medidas para eliminar as barreiras que impedem a inclusão.

Dessa forma, destacamos que a inclusão escolar das PcD não depende apenas da escola, mas também da sociedade em geral:

Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas; também o são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administradores. (Mittler, 2003, p. 24)

Mesmo com a implementação de legislações que reconhecem as diferenças entre as pessoas e destacam a importância da inclusão escolar, a sociedade precisa romper com o ciclo de exclusão das PcD.

Bourdieu (2013) aponta que as estratégias de reprodução social contribuem para a manutenção das estruturas sociais, tornando-se um fator de conservação social. Quando os sistemas de ensino não combatem essa reprodução, acabam sendo cúmplices no processo de exclusão, perpetuando a marginalização social.

Quebrar o ciclo tradicional de exclusão das PcD do acesso à educação envolve reformar não apenas as estruturas arquitetônicas, mas também as estruturas sociais, pedagógicas e organizacionais dos sistemas de ensino. Essas estruturas, sejam físicas ou sociais, funcionam como barreiras à inclusão, mantendo as PcD segregadas e perpetuando o ciclo de exclusão. É essencial superar essas barreiras para que a inclusão ocorra não apenas no âmbito educacional, mas em toda a sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta definições e conceitos relacionados à inclusão. Elaborada com base nos tratados da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, a Lei aborda as barreiras que impedem a inclusão.

No texto do Estatuto, define-se barreira como:

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, entre outros. (Brasil, 2015)

O texto ainda classifica as barreiras em 6 tipos:

Quadro 7 – Tipos de Barreiras

(continua)

Tipo de Barreira	Especificação
Barreiras Urbanísticas	Aquelas existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo
Barreiras Arquitetônicas	Aquelas existentes dentro de edifícios públicos e privados
Barreiras nos Transportes	Aquelas existentes nos sistemas e meios de transporte

Quadro 7 – Tipos de Barreiras

(conclusão)

Tipo de Barreira	Especificação
Barreiras nas Comunicações e Informação	Aquelas relativas à expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação
Barreiras Atitudinais	Aquelas relacionadas a atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da PcD em igualdade de condições e oportunidades com as demais
Barreiras Tecnológicas	Aquelas que dificultam ou impedem o acesso da PcD às tecnologias

Fonte: BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 ago. 2022.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

O Estatuto destaca, em seu art. 28, que cabe ao poder público remover as barreiras para desenvolver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Isso inclui promover a participação dos estudantes com deficiência nas diversas instâncias da comunidade escolar, adotar práticas pedagógicas inclusivas, integrar a inclusão nos conteúdos curriculares e garantir acessibilidade para todos (Brasil, 2015).

Dentre as barreiras destacadas pelo Estatuto, as atitudinais representam um grande desafio para a implementação da educação inclusiva. Stainback e Stainback (2007) discutem ações que podem auxiliar na criação de ambientes inclusivos. Além da adequação estrutural para remover essas barreiras, é essencial promover uma cultura de acolhimento e valorização da diversidade na escola. Somente assim será possível superar a barreira atitudinal, uma vez que:

As escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivas quanto negativas que existem fora de seus muros. São também áreas de treinamento em que os membros mais jovens da sociedade desenvolvem atitudes, interesses e habilidades que serão usados durante toda a vida. Por isso, as escolas devem assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas. (Stainback; Stainback, 2007 p. 72).

Para isso, os autores apontam que é necessário desenvolver uma escola onde todos sejam envolvidos, acolhidos e valorizados. Ações como a promoção de objetivos

cooperativos, estabelecimento de rotinas e atividades adaptadas para a participação de todos, compartilhamento de informações e valores sobre o respeito às diferenças, além do envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões das políticas de apoio à inclusão, auxiliam na eliminação de barreiras atitudinais na escola (Stainback; Stainback, 2007).

Promover ações para a quebra de barreiras estruturais, sem considerar estratégias para a eliminação de barreiras atitudinais, torna ineficazes as ações inclusivas adotadas. Isso resulta na prática de permitir o acesso dos alunos à instituição sem proporcionar condições de permanência, o que não promove uma inclusão efetiva.

Bourdieu e Champagne (1997, p. 482) destacam que promover o acesso dos estudantes à instituição, mas sem lhes proporcionar condições de sucesso, apenas adia e dilui no tempo o "processo de eliminação", fazendo com que a escola seja habitada por "excluídos potenciais".

A acessibilidade estrutural é importante, porém não garante por si só a inclusão. A inclusão escolar visa não apenas o acesso à escola, mas também assegurar a permanência e plena participação de todos no processo educacional.

Ainda sobre educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta outras definições, como a de profissional de apoio escolar – aquele que exerce atividades de apoio, atuando em todas as atividades escolares em que sua presença seja necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas – e de acompanhante – aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015).

É importante destacar que nem todas as atividades e atendimentos destinados às PcD necessitam ser realizados pelos profissionais de apoio, e que este profissional não pode ser o único responsável pela inclusão na instituição escolar. Stainback e Stainback (2007) enfatizam que a inclusão depende do trabalho de toda a comunidade escolar, e não de ações isoladas de um profissional.

Compreender que todos os agentes da escola são responsáveis pela construção de um ambiente inclusivo é um passo crucial para o desenvolvimento da inclusão. Existem diversas possibilidades de ações inclusivas para promover a inclusão escolar, as quais serão discutidas no próximo tópico, apresentando propostas para a construção de ambientes inclusivos na educação.

3.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Partimos da premissa de que as pessoas com deficiência (PcD), com base nas políticas públicas de inclusão, passam a ter acesso ao sistema educacional por meio de uma série de ações que visam garantir esse direito, ações que vão desde adequações estruturais, como a construção de vias de acesso e mobiliário adaptado, até a implementação de políticas de cotas e reservas de vagas.

No tópico anterior, discutimos a inclusão escolar não apenas como acesso ao sistema educacional, mas também como garantia de sua permanência. Para possibilitar que todos permaneçam na escola, Karagiannis, Stainback e Stainback (2007) destacam a educação inclusiva como caminho, apontando três componentes práticos interdependentes para sua implementação bem-sucedida.

O primeiro componente é a rede de apoio, descrita pelos autores como "o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que se apoiam mutuamente através de conexões formais e informais" (Karagiannis, Stainback; Stainback, 2007, p. 21). Destaca-se a importância do envolvimento de diferentes grupos, desde a família do estudante até os agentes da escola e a sociedade em geral.

O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, definido como "o componente procedimental, que envolve indivíduos de várias áreas e especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos" (Karagiannis, Stainback; Stainback, 2007, p. 22). Aqui, é crucial o engajamento de profissionais capazes de apoiar o estudante, a família e a escola.

O terceiro e último componente é a aprendizagem cooperativa, caracterizada como "o componente educacional, relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, onde alunos com interesses e habilidades variadas podem alcançar seu potencial" (Karagiannis, Stainback E Stainback, 2007, p.22). É nesse contexto de aprendizagem que a escola assume um papel crucial no processo inclusivo.

Diversos fatores influenciam a aprendizagem dos estudantes, e é precisamente a possibilidade de aprendizagem que auxilia no combate à exclusão escolar, conforme discutido por Karagiannis, Stainback e Stainback (2007). Pletsch, Souza e Orleans (2017) identificaram em seus estudos que a não aprendizagem figura entre as principais barreiras à inclusão escolar. As autoras destacam que essa barreira

surge da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso dos alunos com necessidades educacionais específicas aos currículos escolares.

Bourdieu e Passeron (1975) observam que alunos oriundos de contextos socialmente excludentes, como pessoas de classes populares e PcD, frequentemente percebem a escola como um ambiente inacessível e alienado, do qual não se sentem pertencentes. Essa percepção contribui significativamente para sua auto-eliminação, desistindo da carreira escolar ou nem mesmo tentando ingressar na instituição.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas de inclusão não apenas garantam o acesso ao sistema educacional com adequações estruturais e políticas de cotas, mas também assegurem a permanência dos alunos na escola. Isso requer o desenvolvimento contínuo de estratégias e recursos adequados para superar as barreiras à aprendizagem e implementar práticas pedagógicas inclusivas que promovam o engajamento e o sucesso de todos os estudantes, conforme discutido pelos autores citados.

Entendemos então, que a não aprendizagem favorece o aparecimento da auto-eliminação, uma vez que:

[...] a desistência resignada dos membros das classes populares diante a Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino como instância de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das diferentes classes. Notar o peso e o alcance da auto-eliminação das classes desfavorecidas sem ir além da explicação negativa pela 'falta de motivação'. (Bourdieu; Passeron, 1975. p.164)

Karagiannis, Stainback e Stainback (2007) não apontam exclusivamente a escola e seus agentes como os responsáveis únicos pela inclusão. Eles entendem que a inclusão depende de um conjunto de esforços de toda a comunidade e da família envolvidas, não estando tudo sob o controle exclusivo da escola ou dos professores. No entanto, considerando o papel dos professores, é crucial desenvolver atividades que possibilitem a efetiva inclusão.

Bourdieu (2013) destaca a importância de os professores e a escola evitarem o engessamento dos saberes, não aplicando uma cobrança uniforme que possa injustiçar ou prejudicar os menos favorecidos. Ao adotar práticas que não consideram essas nuances, a escola e os professores acabam por perpetuar uma forma de

violência simbólica, que se manifesta através de sistemas de significados, símbolos e estruturas sociais, beneficiando certos grupos e desvalorizando outros.

Essa violência simbólica, conforme argumentado por Bourdieu (2013), é uma forma sutil e oculta de dominação nas relações sociais, que é naturalizada dentro do sistema educacional. Isso a torna percebida como algo normal e legítimo pelos agentes escolares, contribuindo para a manutenção das desigualdades estruturais e a reprodução de poder existente.

Bonnewitz (2003) ainda destaca que essa violência simbólica existente na escola contribui, enquanto um sistema poderoso, para a eliminação e auto-eliminação das categorias desfavorecidas.

Ao frequentar a escola e não obter aprendizagem significativa, os estudantes acabam percebendo o ambiente escolar através da lente de sua concepção familiar e capital cultural, muitas vezes entendendo que aquele ambiente não é propício para seu desenvolvimento. Essa percepção pode levar os estudantes a enfrentar barreiras significativas que podem resultar em sua exclusão ou marginalização.

De modo geral, as pesquisas analisadas apontam para fatores que devem ser considerados nas análises de trajetórias escolares e que permitem explicar o sucesso ou o fracasso escolar, mas que não devem ser considerados isoladamente. Entre eles prevalecem o patrimônio da família (capital cultural, econômico e social), bem como a incorporação dos capitais herdados por parte dos alunos, que não pode ser entendida como automática; a trajetória ascendente ou descendente das famílias; e o veredicto escolar. (Massi; Muzzeti; Suficier, 2017. p.1868)

Bourdieu (2013) aponta que a construção do capital cultural, bem como a visão da família sobre a escola e a percepção do estudante ao ingressar no sistema educacional, influenciam significativamente as condutas escolares e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico. É crucial, portanto, que os professores e a escola se distanciem de práticas excludentes de superseleção e eliminação, para evitar que suas avaliações e exames se tornem instrumentos de exclusão.

O planejamento das ações na escola se apresenta como um desafio para romper com esses padrões reproduzidos. Santos e Mendes (2021) discutem oportunidades no planejamento das práticas pedagógicas e conteúdos pelos professores.

Para auxiliar nesse planejamento, uma ferramenta valiosa pode ser o Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme destacado por Santos e Mendes (2021). As autoras defendem que:

No caso dos alunos com deficiências, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode equilibrar entre os objetivos acadêmicos do currículo comum com habilidades mais funcionais e, quando o conteúdo deve ser limitado em função do tempo necessário para promover as aprendizagens, o PEI deve indicar o que priorizar na diferenciação do conteúdo. (Santos; Mendes, 2021. p. 47).

A elaboração do PEI não é uma tarefa simples, uma vez que:

O PEI é uma estratégia para a organização de uma proposta curricular que assiste os alunos com necessidades educacionais e, também, é um instrumento de mediação de aprendizagem de alunos com necessidades especiais que se encontram em situação de inclusão” (Plestch; Glat. 2013, p. 37).

Em caso de necessidade de elaboração do PEI, ele pode ser adaptado e regulamentado pela instituição de ensino, para atender às suas demandas. Mesmo com essa flexibilidade, é importante destacar que alguns elementos são fundamentais, e precisam estar presentes no plano:

Além dos dados que identificam o estudante, no PEI devem ser registradas as suas necessidades educacionais especiais, suas habilidades e dificuldades, os objetivos e metas esperados e como alcançá-los, os métodos e critérios de avaliação destinados a garantir ao estudante o direito à educação, incentivando sua inclusão, autonomia, melhoria das habilidades sociais e desenvolvimento de aprendizagem. O plano também deve explicitar todas as intervenções e adaptações voltadas para a aprendizagem do aluno, de forma compartilhada por todos os sujeitos nele envolvidos. (Brescia, 2015. p. 36)

Bassi, Brito e Neres (2020) destacam que para a implementação do PEI é necessário o envolvimento dos docentes e equipe técnica a fim de planejar, em curto, médio e longo prazos, as práticas pedagógicas para a escolarização do aluno com deficiência e necessidades educacionais específicas. Para o sucesso da aplicação dessa proposta, é necessário pensar em ações que valorizem um currículo de qualidade, avaliação contínua, respeito às habilidades e interesses dos alunos, agrupamentos flexíveis e comunidade de aprendizagem (Santos; Mendes, 2021).

A utilização do PEI pode auxiliar o professor a visualizar as ações necessárias para possibilitar a aprendizagem aos alunos, buscando atender às particularidades

que cada caso necessita. A partir de então, há também que se pensar em estratégias e abordagens de atuação frente aos alunos na prática pedagógica. Uma possibilidade apresentada por Santos e Mendes (2021) é a abordagem de ensino diferenciado, também chamada de diferenciação curricular, que consiste em uma abordagem pedagógica que reconhece que os alunos têm habilidades, interesses e estilos de aprendizagem diferentes e, portanto, podem precisar de abordagens de ensino diferentes para terem sucesso acadêmico.

Para se implantar o ensino diferenciado, o professor precisa avaliar sua turma e as necessidades ali apresentadas, sendo possível partir para a criação de diferenciação no enfoque do conteúdo e atividades. Pensando nessa perspectiva de ensino diferenciado, Roldão (2003) analisa que a diferenciação pode abranger três níveis diferentes: a) nível político, que acarreta diferenciação na organização do sistema escolar e instituições; b) nível organizacional, que implica diferenciação nos níveis de exigência dentro do currículo; e c) nível pedagógico-curricular, que promove a diferenciação através de estratégias e modos de organização do trabalho e processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o planejamento do ensino diferenciado, Santos e Mendes (2021) apresentam os níveis de avaliação necessários para sua correta implementação. Inicialmente, deve ser analisado o nível de preparação dos estudantes, investigando habilidades e proficiências em determinadas áreas do conhecimento. Em seguida, apontam para a importância da avaliação dos interesses, focada em descobrir quais as motivações dos estudantes em aprender e o que desperta interesse na aprendizagem. Posteriormente, é necessário avaliar o perfil de aprendizagem, que consiste na forma como os estudantes tendem a aprender com mais eficácia e qualidade, assim como suas preferências pessoais e ambientais.

A partir desse levantamento, surgem então possibilidades de atuação para o desenvolvimento de um ensino diferenciado, que consiste em:

[...] organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o conteúdo do currículo de base comum, levando em consideração o fato de que toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, os quais são identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos. (Santos; Mendes, 2021. p. 44)

Essa diferenciação pode abranger diferentes aspectos: o conteúdo, o processo, o produto e a estrutura da aula. Santos e Mendes (2021) apontam que o conteúdo está relacionado ao que se deseja que os alunos aprendam. Nessa modalidade, não ocorre necessariamente a supressão de conteúdo, mas sim uma organização diferenciada com o objetivo de permitir que os alunos se apropriem dos conhecimentos desejados utilizando seu potencial máximo.

Quanto ao processo, Santos e Mendes (2021) destacam que esse nível abrange a compreensão ou o modo como os alunos processam o conteúdo, os conceitos e as ideias ensinadas. Para isso, a diferenciação consiste na proposição de atividades diferenciadas que possibilitem múltiplas formas de compreensão e significação dos tópicos abordados, assim:

[...] diferenciar o processo implica em respeitar as diferenças dentro dos processos de apropriação do saber e consiste nos meios utilizados para que os alunos compreendam os conteúdos visados. Assim, as diferenças entre os alunos devem ser levadas em consideração, de modo que variadas vias de acesso devem ser ofertadas para o conjunto dos estudantes, segundo seus perfis pedagógicos. [...] consiste em utilizar meios diferentes a fim de permitir que os estudantes se desenvolvam ao máximo e que, a partir de recursos internos próprios e daqueles que são ensinados, permita percursos de realização de aprendizagem diferentes para um mesmo espaço de tempo. Com atividades diferenciadas de qualidade, o professor possibilita que os alunos façam uma atividade de diversos modos, com diversos graus de sofisticação e em diferentes períodos, com diversos tipos e níveis de apoio e utilizando suas capacidades e as informações essenciais. (Santos; Mendes, 2021, p. 45)

A diferenciação no que se refere ao produto está relacionada à forma como os estudantes demonstram o que sabem, sua compreensão e aptidão após o processo de ensino. Santos e Mendes (2021) afirmam que aplicar a diferenciação ao produto consiste em:

[...] prover oportunidade de escolha de apoios e de ferramentas segundo as atividades, assim como de modular ou flexibilizar o formato ou tipo de tarefa numa mesma atividade, a fim de que os alunos atinjam os objetivos de conhecimentos e competências almejados. (Santos; Mendes, 2021, p. 46)

As possibilidades são variadas e podem se utilizar da tecnologia e de recursos de tecnologia assistiva⁸ quando necessários. A implementação de diferentes recursos

⁸ A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços cujo objetivo é promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007).

para possibilitar a aprendizagem dos estudantes é essencial para sua permanência na escola.

A diferenciação quanto à estrutura da aula, segundo Santos e Mendes (2021), envolve a gestão das responsabilidades da coordenação e direção pedagógica. Assim, ao falarmos sobre a estrutura das aulas, incluímos todos os profissionais atuantes na escola.

Tomlinson (2008) sugere que uma alternativa para aplicação da diferenciação, considerando a estrutura, seja a organização da turma em pequenos grupos flexíveis. Nessa forma de organização, os alunos podem ser agrupados de acordo com o nível de preparação, interesses ou perfil de aprendizagem.

Dessa maneira, os agrupamentos são alterados com frequência para adequar o ensino às especificidades dos alunos, evitando estigmas, aumentando a interação e incentivando a colaboração mútua entre os estudantes (Tomlinson, 2008).

Ao buscar adequar sua abordagem frente aos alunos, o professor pode impedir que a violência simbólica (Bourdieu, 2013) influencie o processo de ensino, através da quebra do engessamento dos saberes e do processo de ensino, sendo uma estratégia importante para a inclusão.

Pletsch (2017, p. 11) também destaca ser importante rever a organização da sala para que os alunos possam ter "voz" e participar ativamente da construção do seu conhecimento, interagindo mais uns com os outros. Ao oferecer atividades mais coletivas ou desenvolvidas através de tutoria por pares, promove-se a aprendizagem cooperativa ou colaborativa, onde os colegas que possuem maior facilidade de aprendizagem podem auxiliar os demais.

Dentro do contexto da diferenciação no ensino, três termos comuns são flexibilização, adaptação e adequação curricular. Esses termos descrevem diferentes formas de ajustar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos.

A flexibilização curricular, conforme Carvalho (2010), está relacionada a ajustes no currículo ou nas metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos sem alterar o currículo padrão. Isso implica oferecer diferentes opções de ensino e aprendizagem, mantendo os objetivos comuns de aprendizagem para todos os estudantes.

É fundamental planejar a flexibilização cuidadosamente, pois uma implementação apressada e superficial pode acabar reforçando a lógica de uniformidade curricular e perpetuando a exclusão (Mesquita, 2009, p. 85).

Na legislação brasileira, a flexibilização curricular é mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2017, que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica.

Carvalho (2010) aponta que, a adaptação curricular, por outro lado, implica em alterações específicas no currículo ou nas metodologias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, que podem diferir da maioria dos estudantes. Essas alterações podem envolver mudanças na apresentação do material, na complexidade das atividades ou na forma de avaliação.

Já a adequação curricular, segundo Carvalho (2010), refere-se a ajustes mais amplos no currículo e nas metodologias de ensino para atender a grupos específicos de alunos. Isso pode incluir mudanças nas atividades, no material didático, nas avaliações e até na organização escolar.

Analisando dentro do contexto do IFPR, Godoy (2023) destaca que, segundo a Minuta de Resolução de Flexibilização Curricular elaborada em 2021, é possível:

[...] considerar que a adaptação se refere a modificações não significativas, de pequeno porte, que podem ser realizadas pelos professores a qualquer momento em sala de aula, sempre que sentirem necessidade. Já a flexibilização curricular corresponde a modificações significativas, de grande porte, que demandam o envolvimento de mais pessoas e, principalmente, a avaliação da equipe multiprofissional da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE). (Godoy, 2023. p. 55. grifo nosso)

No IFPR, não é utilizado o termo adequação curricular. Compreendemos, então, que as adaptações curriculares podem ser entendidas como aquelas desenvolvidas pelos próprios professores, com ações de cunho mais simples, tendo como objetivo auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma determinada atividade ou na compreensão de um conteúdo. Por outro lado, a flexibilização curricular abrange maior atenção e envolvimento de toda a equipe de coordenação pedagógica, resultando em mudanças mais significativas na organização da rotina escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

Essas orientações foram atualizadas pela Resolução CONSUP/IFPR n° 148, de 11 de outubro de 2023 (IFPR, 2023a), que instituiu que as adaptações aos estudantes sejam as ações prioritárias, deixando para implementar a flexibilização apenas para os casos em que não houver melhora no rendimento com as adaptações.

Ainda, estabelece que seja elaborado o Plano de Trabalho do Estudante (PTE), documento que deverá ser arquivado junto ao NAPNE.

Quanto à flexibilização curricular, a Resolução nº148/2023 (IFPR, 2023a) estabelece que poderá ser implementada: pela diferenciação dos conteúdos previstos na ementa curricular, acompanhamento individualizado educacional (AIE), dilação ou redução do prazo para conclusão do curso, reorganização de currículo e de critérios avaliativos.

Importante destacarmos que o AIE fica então oficializado, devendo ser registrado no PTE do estudante, tendo no mínimo a carga horária semanal de uma hora, podendo esta hora ser registrada como hora-aula (no caso do docente não exceder o máximo de sua carga horária semanal) ou então computada no horário de apoio ao ensino.

Entendemos que o referido PTE, trazido pela nova resolução do IFPR, equivale ao PEI, focando em uma ação de ensino diferenciado, voltado para atender as especificidades do estudante com deficiência.

É importante destacarmos que adotar o ensino diferenciado não é o mesmo que ensinar a cada aluno de forma isolada. Pelo contrário, essa abordagem procura desenvolver habilidades de colaboração e trabalho em equipe, incentivando os alunos a trabalharem juntos e a aprenderem uns com os outros, independentemente de suas diferenças individuais.

Embora o trabalho com o ensino diferenciado sugira uma diferenciação para atender as especificidades de cada estudante, é importante destacar que essa personalização:

[...] não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento (Marin; Braun, 2013, p. 56).

Para evitar essa segregação, Pletsch, Souza e Orleans (2017) afirmam que é importante que toda a equipe docente e os profissionais da escola compreendam a importância do trabalho inclusivo, com a oferta de capacitação para os professores para que possam conhecer e entender as possibilidades desse trabalho na escola. As autoras também propõem o trabalho conjunto do ensino diferenciado aliado à

abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como forma de combater a segregação que pode existir por meio da diferenciação.

Prais e Rosa (2017), por meio de uma revisão sistemática, constataram que há um crescimento nos estudos acerca do DUA no Brasil, em especial, a respeito de sua aplicabilidade no ensino. Destacaram que, há grande utilização do ensino a distância, porém, que já tem sido empregado no ensino regular, e que em ambas as possibilidades, evidencia sua importância para o processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Sebastián-Herederó (2020) define o DUA como uma abordagem educacional que visa criar ambientes e materiais de aprendizagem acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais. Desenvolvido com base em pesquisas da neurociência cognitiva e da psicologia da aprendizagem, o DUA é reconhecido como uma prática pedagógica inclusiva e eficaz.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média. Nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. (Sebastián-Herederó, 2020, p. 735)

Segundo Souza (2007), a abordagem do DUA foi desenvolvida inicialmente por um grupo de pesquisadores liderados por David Rose, Anne Meyer e David Gordon na década de 1990, no Centro para o Desenvolvimento e Aprendizagem de Tecnologia (CAST) do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Desde então, a abordagem tem sido continuamente aprimorada e disseminada por um conjunto de pesquisadores, educadores e organizações em todo o mundo.

A partir da utilização de uma abordagem fundamentada no DUA, o ensino é potencializado, uma vez que:

Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus

conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. (Sebastián-Heredero, 2020, p.739)

A ideia central do DUA é que o design de materiais e atividades de aprendizagem deve ser flexível e adaptável às necessidades individuais dos estudantes. De acordo com Sebastián-Heredero (2020), como os estudantes possuem muitas diferenças entre si, o DUA utiliza três princípios fundamentais que o orientam: a apresentação, a ação e a expressão, e a implicação.

A apresentação refere-se à forma como a informação é apresentada aos alunos. Não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial (Sebastián-Heredero, 2020).

A ação e expressão estão relacionadas às formas como os alunos interagem com a informação e realizam atividades de aprendizagem, além de como os alunos podem demonstrar o que aprenderam. Não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, é imprescindível promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem (Sebastián-Heredero, 2020).

A implicação, por sua vez, está relacionada ao engajamento, motivação e envolvimento dos estudantes com a proposta apresentada. Está atrelada à afetividade, sendo, portanto, elementos cruciais para a aprendizagem, já que os estudantes diferem notoriamente nos modos pelos quais podem ser provocados e motivados para aprender. Não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Sebastián-Heredero, 2020).

Ao aplicar esses princípios, os professores podem criar materiais e atividades de aprendizagem que sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem. Dessa forma, o DUA é uma abordagem que busca tornar a educação mais inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

O DUA é baseado em uma das descobertas mais disseminadas na pesquisa educacional: as respostas dos estudantes são muito variáveis no processo de ensino-aprendizagem. Praticamente em todos os relatórios de pesquisa sobre ensino ou intervenção educacional aparecem que as diferenças individuais são evidentes e ocupam um lugar de destaque nos resultados. No entanto, essas diferenças individuais, geralmente, são tratadas como fontes

incômodas de erros e como distração dos principais efeitos. O DUA, por outro lado, trata essas diferenças individuais como foco de atenção. De fato, quando vistos por meio do referencial do DUA, esses resultados são essenciais para entender e projetar um ensino eficaz. (Sebastián-Heredero, 2020, p.742)

Zerbato e Mendes (2018) destacam que, devido ao seu foco nas particularidades de cada estudante, o DUA apresenta uma importante potencialidade para melhorar a qualidade do ensino para todos, não apenas para um público específico, sendo uma alternativa significativa para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na escola.

Prais e Rosa (2016) apontam que, com a formação docente para aplicação do DUA, por meio da compreensão de seus princípios orientadores, as práticas de ensino poderão ser ampliadas, com um ensino que alcance todos os estudantes e suas necessidades de aprendizagem:

Para que as intencionalidades docentes sejam efetivadas, ele precisa ter clareza do que (conteúdo), para que (objetivos), como (metodologia), quem (perfil dos alunos) e com o que (recursos, critérios e instrumentos de avaliação) ensinar. [...] percebemos que os princípios do DUA estão articulados com os objetivos e estratégias para uma prática pedagógica inclusiva e, assim, sua utilização pelos docentes na planificação de suas aulas e atividades contribui no respeito à diversidade, eficácia do ensino, amplia o acesso e a participação de todos os alunos diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional. Para tanto, a organização do ensino inclusiva baseada nos princípios do DUA permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e respeito suas peculiaridades. (Prais; Rosa, 2016. p. 180)

O ensino diferenciado e o DUA são duas abordagens que visam apoiar a diversidade de alunos em uma sala de aula. Apesar de apresentarem algumas semelhanças, existem diferenças importantes entre elas.

O ensino diferenciado busca adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, levando em consideração suas diferenças e trabalhando com suas habilidades e desafios individuais. Isso envolve a utilização de diferentes métodos de ensino, atividades e materiais didáticos, bem como estratégias de avaliação que consideram as diferenças individuais dos alunos. O objetivo é garantir que todos os alunos possam aprender e ter sucesso acadêmico, independentemente de suas habilidades e necessidades.

Por outro lado, o DUA é uma abordagem que procura projetar experiências de aprendizagem que sejam acessíveis e eficazes para todos os alunos,

independentemente de suas habilidades e necessidades. Isso envolve a criação de experiências de aprendizagem que atendam a uma ampla variedade de habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem, por meio da utilização de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento.

Dessa forma, ao utilizar a abordagem do DUA evita-se a necessidade de adaptações individuais ao currículo, pois o currículo em si já é projetado para atender a uma ampla variedade de alunos. Ao invés de adaptar o ensino para o aluno, procura projetar o ensino para todos os alunos desde o início.

Pensar em ações que possibilitem a melhora na qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem é um importante passo rumo à construção de uma escola inclusiva, sendo necessária uma ampla reflexão, disseminação do conhecimento e discussão sobre essas abordagens no ambiente escolar.

Na Educação Profissional, considerando também a preparação para o mercado de trabalho, assegurar um ensino de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua condição, é fundamental para a melhoria não apenas da educação, mas da sociedade em geral.

No próximo tópico, analisaremos como a inclusão é tratada e como são organizadas as ações inclusivas na RFEPCT, especialmente nos IFs, e no âmbito do IFPR.

3.3 INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PRÁTICAS E DESAFIOS

Na segunda seção desta tese, apresentamos a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como instituições destinadas a promover educação profissional, científica e tecnológica de qualidade para todos, com o objetivo de respeitar e valorizar as diferenças sociais, e ampliar o acesso à educação em todas as regiões do país. Veremos neste tópico, como a inclusão é tratada nas resoluções dos IFs, compreendendo como se dá o ingresso e desenvolvimento do processo inclusivo na instituição.

O ingresso nos Institutos Federais ocorre por meio de processo seletivo que envolve a aplicação de provas para as diversas modalidades de cursos oferecidos. No entanto, é crucial que os IFs estejam atentos para evitar que esse processo seletivo resulte em superseleção e exclusão de grupos específicos.

As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas probabilidades de passagem (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado do ensino, com êxito anterior equivalente) do que quando as medimos pelas probabilidades de êxito. Assim, os alunos originários de classes populares têm mais oportunidades de 'eliminar-se' do ensino secundário renunciando a entrar nele do que eliminar-se uma vez que tenham entrado. (Bourdieu; Passeron, 1975, p.163. grifo nosso).

De acordo com a Lei nº 13.409/16 (Brasil, 2016), o IF reserva 5% das vagas de seus processos seletivos para Pessoas com Deficiência (PcD). Esse procedimento está respaldado também pela legislação que preconiza o direito à inclusão e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas:

[...] nos Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436, de 2002, e nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. (IFPR, 2021a. p.2)

Estabelecer uma política de reserva de vagas é fundamental para desafiar a ideia de que a educação profissional não é acessível às Pessoas com Deficiência (PcD), buscando superar a resignação à exclusão, conforme proposto por Bourdieu e Passeron (1975, p. 166-167)

[...] o que contribui para aumentar as oportunidades das classes populares, na medida em que pelo menos o desvio entre as probabilidades objetivas ligadas ao grupo de referência ou de aspiração e as probabilidades objetivas de classe não se afirme de tal modo que possa desencorajar toda identificação ou mesmo reforçar a resignação à exclusão “isso não é para nós”. [...] as classes populares eliminam-se de começo ou condenam-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de escapar do veredicto negativo do exame.

Segundo o Edital nº 114, de 14 de dezembro de 2021, que regulou o processo seletivo de 2022 do IFPR (2021a), os estudantes que desejavam concorrer às vagas reservadas precisavam, no momento da inscrição, anexar cópia digitalizada do

atestado ou laudo médico, assinado por médico com CRM e contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID).

De acordo com o mesmo edital, eram consideradas pessoas com deficiência, para efeitos dos processos seletivos do IFPR:

[...] aquelas que têm 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. (IFPR, 2021a. p. 4)

Pelo edital, ficou ainda estabelecido que para fins de concorrência à reserva de vagas para PcD, consideram-se as deficiências, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8– Deficiências consideradas para a reserva de vagas

(continua)

Deficiência	Especificação
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
Deficiência visual	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
Deficiência mental	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
Deficiência múltipla	Associação de duas ou mais deficiências;

Quadro 8 – Deficiências consideradas para a reserva de vagas

(conclusão)

Deficiência	Especificação
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por comprometimento de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
Visão monocular	De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a visão monocular é caracterizada quando o paciente com a melhor correção tiver visão igual ou inferior a 20/200, neste caso é utilizado o termo “cegueira legal”.

Fonte: BRASIL, **Lei 13.409/2016**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino>. Acesso em 30 mar. 2023.

IFPR. Edital de processo seletivo nº144/2021 (IFPR, 2021a) Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2021/>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

IFPR. Resolução Consup/IFPR 13/11 (IFPR, 2011). Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/resolucao-132011/>>. Acesso em 02 abr. 2023.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

Foi por meio da Ação TECNEP que se iniciaram os processos de desenvolvimento de ações inclusivas na RFEPCT. Uma das iniciativas criadas, que persiste até hoje como componente essencial da estrutura das instituições pertencentes à RFEPCT, foi o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A atuação do núcleo parte deste processo de seleção, seguindo pelo dia a dia dos estudantes com deficiência na instituição após o ingresso.

Santos, Vilaronga e Mendes (2023), em sua pesquisa sobre a atuação desses núcleos, encontraram outras denominações aplicadas, tais como:

- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (IFAL, IFAC, IF Baiano, IFC, IFPI, IFMT, IFG, IFB, IFES, IFNMG, IFRO, IFTO, IFRJ, IFS, IFSC, IF Sertão-PE)
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (IFMS, IFRS, IF Goiano, IFAM, IFPA, IFMA, IFRN, IFPB, IFAP, IFPR, IFRR, IFTM)
- Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas NAPNEE (IFMG)
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (IFBA, IFSul, IF Suldeste MG)
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE (IFFar, IFSULDEMINAS)
- Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE (IFSP)
- Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEE (IFF)
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência – NAPNE (IFPE).
- Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES (IFCE). (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023. p. 8)

Como referência para a nomenclatura do núcleo nesta pesquisa, utilizamos então a denominação adotada pelo IFPR: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

O NAPNE é um núcleo organizado em cada campus da instituição pertencente à RFEPECT, sendo o setor responsável por articular as ações inclusivas no âmbito da instituição.

Sua atuação é importante para auxiliar na implementação de ações de inclusão de PcD, incentivando adequações, remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como a compreensão das especificidades de cada deficiência (Brasil, 2010).

Dall’Alba (2016) destaca que a partir da Ação TECNEP, o objetivo das ações implementadas na RFEPECT era garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa de pessoas com necessidades especiais nos cursos promovidos dentro dos espaços formativos da Rede Federal de Ensino.

Santos, Vilaronga e Mendes (2023) apontam que os trâmites para criação dos núcleos não foram igualitários em toda a rede, como pretendia o Programa TECNEP, e essa falta de sincronia refletiu em disparidades na compreensão do funcionamento do núcleo entre os institutos.

Outra questão que impacta diretamente na implementação e funcionamento dos núcleos está no fato das instituições da RFEPECT possuírem particularidades e contrastes devido à sua vasta distribuição pelo território nacional, além de que cada IF tem autonomia para definir suas estratégias e formas de atuação. Santos, Vilaronga

e Mendes (2023) destacam que esses fatores contribuem para que existam diferenças entre os NAPNEs, embora todos os núcleos partam de um mesmo objetivo.

No âmbito do IFPR, segundo a Resolução nº 08 de 30 de abril de 2014 (IFPR, 2014), o NAPNE é um órgão de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada campus.

Segundo o Relatório de Autoavaliação 2016-2017 da Comissão Própria de Avaliação do IFPR, publicado em 2017, o NAPNE na instituição atua:

[...] em consonância com as legislações vigentes, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB nº 9394/96, a Lei nº 10.048 de 08 de Novembro de 2000, a Lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000, o Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, o Decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005 e a Lei nº 13146 de 06 de Julho de 2015/Estatuto da Pessoa com Deficiência. (IFPR, 2018. p.36)

A partir disso, o NAPNE é responsável por oferecer suporte e orientação aos estudantes com necessidades educacionais específicas, assim como aos professores e demais membros da comunidade acadêmica. Algumas das principais funções de atuação do NAPNE, conforme dispostas no quadro a seguir, incluem:

Quadro 9 – Funções atribuídas ao NAPNE

(continua)

Função	Caracterização
Atendimento individualizado	Realizar o atendimento individualizado aos estudantes com necessidades específicas, identificando suas necessidades e elaborando planos de atendimento personalizados.
Adaptação de materiais	Trabalhar no auxílio para a adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, como livros, apostilas e recursos audiovisuais, para garantir a acessibilidade aos estudantes com necessidades específicas.
Capacitação de docentes	Buscar oferecer capacitação aos professores e demais profissionais da instituição, visando promover a sensibilização e o conhecimento sobre as necessidades específicas dos estudantes, além de estratégias pedagógicas inclusivas.
Recursos de acessibilidade	Auxiliar na disponibilização de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), tecnologias assistivas, apoio pedagógico especializado, entre outros.

Quadro 9 – Funções atribuídas ao NAPNE

(conclusão)

Função	Caracterização
Articulação com outros setores	Atuar em conjunto com outros setores da instituição, como a coordenação do curso, a direção de ensino e a coordenação pedagógica, para garantir a implementação de ações inclusivas.

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. **Programa TECNEP** - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: Documento Base. Brasília, 2010.

IFPR. Resolução 08/2014 (IFPR, 2014) Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-08.2014-CONSUP.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

As funções do NAPNE são abrangentes, envolvendo não apenas o atendimento aos alunos, mas também a estruturação de ações inclusivas na instituição, por meio do apoio aos professores e demais profissionais que atuam no instituto. No entanto, a atuação do NAPNE nem sempre consegue alcançar todos os seus objetivos.

Uma das limitações encontradas estava na ausência de documentos norteadores referentes aos processos avaliativos e de ensino para a educação inclusiva, ficando a cargo de cada reitoria instruir os campi sobre os procedimentos a serem adotados, assim como ao funcionamento dos NAPNEs.

No âmbito do IFPR, esses documentos vêm sendo elaborados pela equipe da reitoria em conjunto com os NAPNEs de cada campus. Por meio destas resoluções, são definidos conceitos relacionados à inclusão, ao papel do NAPNE, à atuação dos professores de educação especial e de profissionais especializados (como o Tradutor e Intérprete de Libras), além de trazerem as responsabilidades dos servidores frente às ações inclusivas a serem desenvolvidas na instituição.

Um desses documentos já foi publicado, e orienta a comunidade do IF acerca da atuação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se da Resolução CONSUP/IFPR nº 159, de 12 de dezembro de 2023 (IFPR, 2023b), que em especial, visa estabelecer as diretrizes do trabalho do docente de Educação Especial no âmbito do IFPR.

Foi especificado o público-alvo atendido (incluindo estudantes sem deficiência, porém, com relevante comprometimento de aprendizagem de caráter permanente, a serem avaliados pela equipe do NAPNE), os requisitos para investidura

no cargo e, as atribuições do professor. Dentre as atribuições, destaque para o trabalho colaborativo junto aos demais docentes, buscando viabilizar o atendimento às especificidades dos estudantes.

Outro documento publicado é a Resolução CONSUP/IFPR nº 160, também de 12 de dezembro de 2023 (IFPR, 2023c). Essa resolução instituiu as diretrizes para a Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE).

Fica então definido que, o NAPNE tem a finalidade de promover e estimular a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFPR, com o objetivo de:

- I - criar a cultura da educação para a convivência inclusiva;
- II - reconhecer e valorizar as diferenças para minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas;
- III - viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, em todos os níveis e modalidades de ensino no âmbito do IFPR. (IFPR, 2023c. p. 2)

Na Resolução 160/2023 (IFPR, 2023c) foi também especificada a composição necessária para o NAPNE, devendo ser composta por: coordenador (com destinação de 20 horas semanais para o exercício da função), equipe básica (composta, preferencialmente, por Pedagogo, Assistente Social, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Docente de Educação Especial e Assistente de Alunos) e equipe complementar (que poderá ser composta por outros docentes, técnicos administrativos em educação (TAE) e estudantes com NEE que tiverem interesse em participar).

Observamos que estão em andamento ações para promover a inclusão de PcD na educação profissional, embora existam ainda barreiras a serem superadas, algumas de natureza institucional, outras sociais e estruturais. A inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação profissional, especialmente na RFEPCT, são fundamentais para superar essas barreiras e promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

A elaboração de resoluções pelo IFPR, que abrangem a atuação do NAPNE e a normatização de ações inclusivas, é crucial para fomentar a discussão e avaliação do que já está sendo feito e do que pode ser implementado pela instituição para promover a inclusão na educação profissional. Conhecer as funções e as resoluções

é um passo importante para que os servidores possam implementar ações inclusivas na instituição, gerando resultados efetivos.

É evidente que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), inseridos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), desempenham um papel crucial na promoção da inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na educação profissional. A criação e o desenvolvimento de programas como o TECNEP e a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) refletem o compromisso em superar barreiras históricas de acesso e permanência desses estudantes no ensino técnico e tecnológico.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, incluindo a necessidade de normatização e homologação de políticas institucionais que assegurem a efetivação das ações inclusivas em todos os campi.

A próxima seção da tese analisará os dados levantados na pesquisa, explorando como essas políticas e práticas são implementadas na realidade de um IF de uma cidade do interior paranaense, buscando identificar tanto os avanços quanto as áreas que demandam maior atenção e desenvolvimento para promover uma educação profissional verdadeiramente inclusiva na RFEPCT.

4. A VEZ DOS IMPROVÁVEIS? CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PcD NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, apresentamos os dados levantados na pesquisa, organizados em categorias de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). As categorias foram nomeadas de acordo com os dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes com deficiência.

A partir dos dados, elencamos as seguintes categorias: a inclusão de PcD na educação profissional: um caminho de exclusão, inserção ou eliminação adiada?; a predominância de não possibilidades de “escolha” e formas de acesso; corrida com obstáculos: barreiras a serem superadas; ações e permanência: reprodução ou rompimento?; e (re)pensando: quando a inclusão não acontece a contento, a permanência pode não existir.

Antes de abordarmos essas categorias, consideramos relevante conhecer a historicidade dos participantes, descobrindo o percurso que trilharam até chegar à EPT.

4.1 NARRATIVAS À MARGEM: AS TRAJETÓRIAS DOS IMPROVÁVEIS

Conhecer os percursos e trajetórias de cada sujeito nos auxilia a compreender suas relações atuais, bem como os capitais herdados por cada um. Bourdieu (2013) aponta que a construção dos capitais, especialmente do capital social, é constituída por meio de um conjunto de recursos ligados à posse de uma rede de relações.

Koselleck (2014) apresenta a historicidade como um fio condutor de uma narrativa que pretende desvelar lacunas localizadas nos e entre os espaços de experiências. Assim, as experiências dos estudantes compõem um importante elemento para compreender as relações por eles estabelecidas no IF.

Para conhecer a trajetória de cada participante da pesquisa, utilizamos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise documental das fichas individuais de acompanhamento, das entrevistas de acolhida do NAPNE e dos relatórios de desempenho dos estudantes.

Vamos, então, conhecer um pouco da história de cada um dos estudantes participantes da pesquisa.

4.1.1 Ingressante 1

O estudante tem 16 anos e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos 14 anos. O diagnóstico tardio dificultou o acesso a tratamentos e atendimentos. Atualmente, faz acompanhamento periódico com terapeuta ocupacional, psiquiatra, psicólogo e fonoaudiólogo.

Além disso, a demora no diagnóstico impactou na aceitação, assim como na mudança na rotina, nos medicamentos, nos atendimentos e na alimentação.

Ele mora com os pais, irmãos e cunhado, em uma residência mista na área urbana do município. Sua mãe é dona de casa, enquanto seu pai é operador de máquinas. A renda familiar mensal é próxima a 3 salários mínimos.

Estudante de escola pública, relata que sempre teve dificuldades na escola, principalmente nas disciplinas que envolvem cálculo. Tem restrições para falar em público, apresentar trabalhos ou participar de atividades físicas que envolvem contato corporal. Sofreu *bullying* nas escolas por onde passou, mantendo isolamento social e círculos pequenos de amizade com colegas.

Tem potencial para trabalhar na área de Artes e Linguagens, e facilidade para utilizar recursos tecnológicos. Reconhece suas dificuldades e pontos a serem superados, porém, ainda tem questões quanto a compartilhar informações sobre seu diagnóstico com os colegas de turma.

Destaca que, em sua família, não existe histórico de pessoas que ingressaram na área de formação do curso, nem familiares trabalhando na área de tecnologia. Sua família sempre foi incentivadora quanto ao ingresso no IF, buscando possibilitar condições para que continue com os estudos na instituição.

4.1.2 Ingressante 2

O estudante tem 15 anos e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista aos 11 anos. Contou com grande apoio de sua rede familiar, tendo acesso ao acompanhamento de uma equipe de profissionais para auxiliar em seu desenvolvimento. Atualmente, mantém acompanhamento com psicólogo.

Reside na área central do município com os pais. Possui ainda uma irmã mais velha, que mora em outro município para cursar graduação. Sua mãe é bancária, enquanto seu pai é eletricista industrial, trabalhando em uma grande indústria no

município, além de atuar como professor do ensino profissionalizante. A renda familiar mensal é de cerca de 7 salários mínimos.

Cursou a educação infantil e o ensino fundamental I em uma instituição particular do município. Porém, após o diagnóstico do TEA, buscando maior atendimento especializado, foi transferido para a rede estadual de ensino, cursando o ensino fundamental II em um colégio estadual, onde frequentou a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) até o oitavo ano. Relata que no nono ano preferiu não frequentar mais a SRM, pois considerava não ser mais necessário.

Tem facilidade com as disciplinas da área de Ciências, mas afirma não gostar muito de Matemática e não ter facilidade em Língua Portuguesa. Realiza atividades físicas, mas não gosta da proximidade corporal. Também tem baixa tolerância a barulhos.

Atualmente, sua maior peculiaridade é com a interação entre pares. Prefere sempre fazer os trabalhos escolares sozinho, o que dificulta sua interação com os demais. Também tem dificuldade para interpretar contextos sociais e expressões de duplo sentido, preferindo a utilização do sentido literal. É tímido e tem dificuldade na socialização e criação de novos laços de amizade.

Sua família indicou que fizesse o curso de automação industrial, pensando nas possibilidades de empregabilidade e também pela sua aptidão para o trabalho com tecnologias. Sempre teve grande incentivo familiar para os estudos, assim como para ingressar no IF.

4.1.3 Ingressante 3

A estudante tem 17 anos e mora com os avós, que são seus responsáveis legais. Seus avós são aposentados, com uma renda familiar mensal próxima de 2,5 salários mínimos.

Ainda na maternidade, foi constatada a deficiência auditiva. Para seu desenvolvimento, fez acompanhamento semanal com fonoaudióloga até o ano de 2020.

Aos 3 anos de idade, realizou um implante coclear na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, desde então, faz acompanhamento anual com os profissionais da Unicamp, deslocando-se até a cidade de Campinas.

Sob orientação dos profissionais da universidade, não foi ensinada Libras desde a infância, com o objetivo de estimular a audição e a fala. Porém, devido ao desenvolvimento abaixo do esperado, aos 9 anos de idade iniciou o contato com a linguagem de sinais, tendo assim um desenvolvimento tardio quanto à alfabetização. Possui pouca familiaridade com a linguagem escrita, faz leitura labial, e sua comunicação predominante é com Libras.

Realiza acompanhamento em Sala de Recursos Multifuncional para Surdez em um colégio estadual e, mesmo ingressando no IF, continuou com os atendimentos, que são realizados três vezes por semana.

Relata que encontrou obstáculos para se comunicar durante a pandemia, uma vez que, devido ao uso de máscaras, ficou impedida de fazer leitura labial para complementar o que ouvia.

Devido às peculiaridades na comunicação, teve problemas com a socialização, permanecendo a maior parte do tempo apenas com os profissionais que a acompanhavam na escola (intérprete de Libras e Profissional de Atendimento Educacional Especializado – PAEE).

4.1.4 Ingressante 4

A ficha individual do estudante indica que tem 16 anos e que, desde a infância, apresentava crises nervosas e de agressividade. Porém, teve seu diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista apenas em 2021. Faz acompanhamento regular com médico psiquiatra.

Mora com os pais na região central do município. Sua mãe é aposentada e seu pai é motorista. A renda familiar mensal é de cerca de 4 salários mínimos. Estudou em escola pública desde o ensino fundamental I e relata que não enfrenta obstáculos na comunicação ou interação. Demonstra facilidade e interesse por disciplinas como Ciências e História, além de possuir habilidade destacada para desenhos. Enfrentou desafios na alfabetização, especialmente com a troca de letras, o que impactou negativamente sua escrita.

Possui um longo histórico de *bullying* escolar, motivado principalmente pelo seu sobrepeso, o que acabou restringindo suas interações sociais e dificultando a formação de novos vínculos de amizade.

Quando ingressou na instituição, após o período pandêmico e ensino remoto, sentiu-se mal, relatando desconforto, dores de cabeça e dificuldade para permanecer no ambiente junto com os demais alunos. Assim, permaneceu por mais tempo em regime remoto até conseguir frequentar as aulas.

Ainda trabalha na aceitação do diagnóstico, preferindo ocultá-lo e solicitando que a coordenação escolar não compartilhe a informação com os demais colegas de turma.

Optou pelo curso técnico em automação industrial, vislumbrando maior perspectiva de empregabilidade e afinidade com os avanços tecnológicos. Recebe apoio da família para os estudos, uma vez que seus pais entendem que o êxito acadêmico é essencial para o seu desenvolvimento.

4.1.5 Concluente 1

O estudante tem 23 anos e teve paralisia cerebral, o que comprometeu seu desenvolvimento motor. Com 1 ano de idade, recebeu o diagnóstico de paralisia cerebral.

Mora com o irmão, que tem 20 anos, em um município vizinho ao do IF e, para se deslocar até o instituto, utiliza o ônibus cedido pelo município. Seus pais moram no mesmo município, porém, em uma área rural, mais distante da zona urbana. O irmão e o pai trabalham no ramo da construção civil, enquanto sua mãe é dona de casa. A renda familiar mensal é de cerca de 3 salários mínimos.

Apresentou atraso para falar e andar, conseguindo andar apenas aos 7 anos. Desde pouco mais de 1 ano de idade, ingressou na APAE. Foi alfabetizado aos 9 anos e ficou na instituição até os 12 anos, sendo então direcionado para uma escola regular aos 13 anos, quando estava na quarta série.

Inicialmente, não recebeu profissional de apoio escolar, porém, devido à sua limitação motora, ao ingressar no ensino fundamental II, recebeu o acompanhamento de um Profissional de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que o auxiliava na transcrição, leitura, explicação mais detalhada dos conteúdos, além de auxiliar na locomoção pela escola.

Desde então, teve acesso a mobiliários adaptados (mesa adaptada), provas adaptadas e com maior tempo para resolução, além da realização de provas orais,

sempre que possível. Seus maiores desafios estão na área de Linguagens, mas ele tem boa aptidão para a música (gosta muito de cantar).

Faz acompanhamento com médicos neurologista e ortopedista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, além de receber assistência do município para se deslocar para os atendimentos que recebe.

Possui leve comprometimento da fala, o que impacta sua comunicação com os demais em ambientes com barulho. Relata que na escola tem um círculo menor de amigos, porém, tem boa relação e muitos amigos na igreja que frequenta assiduamente.

Soube do IF na escola, por meio de colegas que iriam prestar o processo seletivo, e se encorajou a fazer a inscrição com ajuda dos profissionais da escola. Escolheu, dentre os cursos, aquele que, em sua opinião, possui maior empregabilidade nas empresas da região, mesmo não sendo sua área de interesse na época.

4.1.6 Concluente 2

O estudante tem 18 anos de idade e foi diagnosticado com deficiência intelectual leve ainda na infância. Apresentou demora para desenvolver a fala e questões motoras, mas, com acompanhamento de médico neurologista, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, apresentou bom desenvolvimento ao longo dos anos seguintes.

Mora com os pais e irmãos na zona urbana do município onde está instalado o IF. Seu pai é mecânico e sua mãe trabalha como vendedora em uma loja do comércio local. A renda familiar mensal é de cerca de 3,5 salários mínimos.

Estudou em escola pública desde o ensino fundamental I e, desde o ingresso no ensino fundamental II, frequentou Sala de Recursos Multifuncional (SRM) em um colégio estadual localizado próximo de sua casa. Não tinha dificuldades de socialização, porém, ficava constrangido na apresentação de trabalhos e enfrentava limitações na compreensão de conteúdos, especialmente nas disciplinas de cálculo.

Utiliza transporte próprio para se deslocar até o campus ou, por vezes, o transporte coletivo. Tem interesse em carros, sendo este um dos motivos para escolher o curso Técnico em Mecânica, além de ter contato com a rotina profissional do seu pai.

Teve incentivo da família para a escolha do curso e da instituição, destacando que recebe ajuda de seus pais e irmã sempre que necessário para sua organização e realização de atividades.

4.1.7 Egresso 1

O estudante tem 21 anos de idade e foi diagnosticado com Síndrome de Asperger ainda na infância, aos 6 anos de idade. Sempre apresentou limitações para interação, com comportamentos repetitivos e impulsivos. Foi acompanhado por médico neurologista, fonoaudiólogo e psicólogo desde o diagnóstico.

Mora com os pais e a irmã mais nova na região central do município onde o IF está instalado. Seu pai é representante comercial e sua mãe é assistente administrativa. A renda familiar mensal é de cerca de 4 salários mínimos.

Estudou em escolas particulares no município desde a educação infantil. Tem interesse em Astronomia, Ciências e questões relacionadas a curiosidades. Tem limitações em algumas disciplinas de cálculo e relata que é difícil se organizar, mesmo tendo compromissos anotados na agenda. Sempre foi muito comunicativo, sendo inclusive advertido por comentários em excesso e participações descontextualizadas nas aulas.

Nas escolas em que estudou, não recebeu auxílio de profissional de apoio, porém, relata que possuía tempo extra para a realização das provas, além de ter ajuda de professores e funcionários para a organização de sua rotina escolar.

Seu deslocamento até o IF era de carro, com os pais, que sempre participavam de reuniões na instituição e constantemente acompanhavam seu desempenho escolar.

Soube do IF por meio de colegas da escola e da igreja que iriam prestar o teste seletivo. Com a ajuda dos pais, se inscreveu e escolheu com o apoio da família, dentre os cursos, aquele que mais lhe interessava, optando pelo curso Técnico em Informática.

No IF teve obstáculos para adaptação, especialmente nas disciplinas específicas do curso técnico. Em suas fichas de atendimento junto ao NAPNE constam relatos de problemas de socialização, relação com demais colegas e organização para trabalhos em equipe, tendo inclusive acompanhamento de sua família no tocante a esses assuntos.

Apresentou problemas em disciplinas específicas e relacionadas à matemática, sendo necessário o comparecimento aos encontros de horários de atendimento dos professores, além de constantes reuniões com os membros do NAPNE para alinhamento de ações e condutas, pelo estudante e sua família.

Concluiu o curso, porém, ainda não conseguiu inserção no mercado de trabalho para atuar em sua área de formação. Desempenhou algumas funções trabalhando junto com o pai, porém, ainda aguarda colocação profissional formal.

4.1.8 Egresso 2

O estudante tem 21 anos de idade e teve dificuldade com seu diagnóstico desde a infância, impactando em seu cotidiano, especialmente pelas barreiras para se relacionar com os demais familiares e crianças de sua mesma faixa etária. Relata que era difícil interagir com outras pessoas, demorou a falar e não conseguia avançar nas séries escolares pelos problemas com a alfabetização. Passou por diferentes avaliações com profissionais, quando cogitou-se o diagnóstico de atraso cognitivo, segundo os médicos que o atenderam. Por insistência da mãe, buscou nova avaliação com médico neuropediatra, onde então foi diagnosticado com Síndrome de Asperger com cerca de 7 anos de idade. A partir do diagnóstico, recebeu acompanhamento com fonoaudiólogo, psicólogo e profissionais de apoio escolar.

Sua mãe teve grande participação em seu processo de alfabetização, uma vez que, por conta própria, reforçava atividades de leitura e escrita em casa. Foi com a sua ajuda que conseguiu aprender a ler, demonstrando evolução também na escola.

Mora com os pais e o irmão mais novo em uma região periférica do município onde o IF está instalado. Seu pai é técnico em elétrica e eletrônica, trabalhando em uma indústria, e sua mãe é auxiliar de serviços gerais em uma escola. A renda familiar mensal é de cerca de 4,5 salários mínimos.

Sempre estudou em escolas públicas, recebendo atendimento educacional especializado desde o ensino fundamental I. Tem interesse em Ciências e questões relacionadas à música. É musicista e já se apresentou em atividades culturais e apresentações escolares. Tem limitações na compreensão de algumas disciplinas de cálculo, não lida bem com barulhos e ambientes bagunçados, tendo dificuldade de concentração. Comunica-se bem, porém não tem grande compreensão de sentidos figurados ou questões abstratas.

Estudou desde a educação infantil em escolas próximas de sua casa, então, ir até o IF, localizado distante de sua residência, foi um desafio. Utilizava o transporte público, relatando dificuldade com os horários e locais de embarque e desembarque, questões essas que foram superadas ao longo dos anos cursando o ensino médio.

Soube do IF por meio de uma divulgação feita em sua antiga escola. Relata que se interessou e pesquisou mais a respeito da instituição, principalmente pela possibilidade de formação profissional gratuita.

Inicialmente, seus pais preferiam que ele não ingressasse no IF, porém, apoiaram sua escolha e auxiliaram na escolha do curso. A opção pelo curso Técnico em Mecânica se deu por meio de uma conversa com os pais, em que avaliaram as possibilidades de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

A sua inscrição foi feita pela secretaria da antiga escola, que se responsabilizava pela inscrição de todos os alunos da instituição. Relata que, por não saber como enviar a documentação necessária, não se inscreveu para as vagas reservadas na cota para PcD, participando do processo seletivo pelas vagas reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas.

No IF teve um choque ao chegar na instituição, junto de seus pais, e constatar que não teria a disponibilização de um profissional de apoio escolar. Relata que sua mãe ficou insegura quanto à sua permanência na instituição, porém, com o passar do tempo, aceitou a situação.

Teve auxílio da coordenação pedagógica para se localizar pelo campus, indo com frequência relatar situações ocorridas, problemas ou até mesmo solicitar atendimentos. Sentiu falta do profissional de apoio escolar, mas afirma que as circunstâncias que encontrou ao ingressar no instituto também foram positivas para auxiliar em seu amadurecimento e autonomia.

Teve problemas para interagir com os colegas e estabelecer relações de amizade, porém, contornadas ao longo do curso. Relata que era insistente na procura pelos professores para sanar dúvidas, além de sempre participar de atividades de reforço e atendimento individualizado.

Logo que concluiu o curso, conseguiu inserção no mercado de trabalho na mesma indústria em que seu pai trabalha, porém, não atua em sua área de formação. Também retornou ao IF, agora como estudante da graduação no curso de Tecnologia em Manutenção Industrial, o qual tenta conciliar com o seu turno de trabalho.

4.1.9 Evadido

O estudante tem 23 anos de idade e contraiu poliomielite na infância, resultando em sequelas no seu desenvolvimento motor, o que comprometeu o movimento dos membros inferiores. Do ponto de vista cognitivo, apresentou pequeno comprometimento, porém, sempre conseguiu desenvolver suas atividades normalmente.

Mora com a mãe em uma região periférica do município, em bairro vizinho ao qual está instalado o IF. Sua mãe trabalha como vendedora em uma loja do comércio local. A renda familiar mensal é composta pelo salário de sua mãe e pelo benefício de prestação continuada (BPC) que ele recebe mensalmente, totalizando cerca de 2 salários mínimos.

Sempre estudou em escolas públicas do entorno de sua residência, o que facilitava seu deslocamento com a cadeira de rodas. Não costumava receber auxílio na locomoção pela escola, apenas em ambientes que não possuíam acessibilidade, sendo levado por funcionários ou até mesmo por colegas. Para se deslocar pela cidade, utiliza transporte público, relatando que tem autonomia para ir e vir.

Decidiu participar do processo seletivo do IF devido a seu interesse por tecnologia e computação, mesmo sem ter acesso rotineiramente a esses equipamentos. Relata que seus amigos da escola também participaram da seleção, porém, não foram todos aprovados.

Quando ingressou na instituição, encontrou barreiras para se locomover em alguns pontos do campus, especialmente nas rampas de entrada, que estavam sem corrimão. Seu maior desafio de adaptação foi estabelecer novos vínculos de amizade, mantendo inicialmente alguns de seus colegas da antiga escola.

Outro ponto de preocupação era que seria necessário ter acesso a um computador para as atividades escolares, porém, não tinha condições para adquirir um, e o uso dos computadores compartilhados pela instituição não o deixava confortável. Relata que se sentia isolado dos demais alunos na instituição. Optou então por retornar para a sua antiga escola e concluir o ensino médio, mesmo sem a oferta do curso técnico.

Destaca que sua mãe não acompanhava o seu desempenho escolar, porém, nunca o impediu de estudar. Após a conclusão do ensino médio, pensou em ingressar em alguma universidade na modalidade de Educação a Distância (EaD), pensando na

facilidade quanto ao deslocamento, porém, ainda não se inscreveu e nem prestou processos seletivos.

Após os relatos, por meio dos quais pudemos conhecer as histórias de vida de cada estudante participante da pesquisa, passamos agora para a análise das categorias do estudo, com os dados obtidos nas entrevistas com os estudantes, buscando compreender suas trajetórias na educação profissional, assim como as barreiras que encontraram e as ações que foram empreendidas para superá-las.

4.2 INCLUSÃO DE PcD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSERÇÃO, EXCLUSÃO DISFARÇADA OU ELIMINAÇÃO ADIADA?

Com o avanço das políticas de inclusão na educação profissional no Brasil, constatou-se uma baixa procura para o ingresso na EPT durante os anos 1990. Esse fato motivou a implantação de programas específicos, como o TECNEP, lançado inicialmente no ano 2000 e retomado após a criação dos Institutos Federais (IFs) em 2010, para fomentar o ingresso de PcD na EPT (Brasil, 2010).

Por meio da Ação TECNEP e do incentivo à inclusão de PcD na educação profissional, houve um crescimento nas matrículas de estudantes nas instituições de ensino regular, com destaque para a educação profissional. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, essa área apresentou um aumento significativo no número de matrículas.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/ concomitante, com inclusão de 99,7%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2018 e 2022, ocorreu na educação profissional subsequente/concomitante, um acréscimo de 7,5 p.p. (Brasil, 2022. p. 39. grifo nosso)

Apesar dos dados do censo indicarem um crescimento no número de matrículas de PcD na EPT, esse público ainda é considerado pequeno nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como é o caso do Instituto Federal do Paraná (IFPR). De acordo com dados do Painel *Info3.0* do IFPR, entre 2016 e 2022, foram registradas 12.298 matrículas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, distribuídas entre 25 campi e 30 cursos disponíveis. No

entanto, apenas 487 dessas matrículas foram de PcD, representando cerca de 3,9% do total de matriculados, abaixo do percentual de 5% destinado à reserva de vagas.

Quanto à evasão escolar, dos 12.298 matriculados, 1.096 estudantes foram desligados da instituição, representando 8,9%. Não foi possível verificar as situações de transferências para outras instituições ou modalidades de ensino. Entre os estudantes com deficiência, dos 487 matriculados, registrou-se 52 desligamentos, representando 10,7% dos estudantes matriculados. Embora representem um número menor de matrículas, os estudantes com deficiência apresentaram um maior índice de evasão.

É necessário pensar em ações que possibilitem condições de permanência e êxito escolar a todos, evitando uma exclusão dentro da escola, como pontuam Bourdieu e Champagne (1997).

A questão do número de matrículas de PcD ainda não atingir o percentual de reserva de vagas, além dos índices de evasão registrados, evidencia o resultado de um processo histórico de exclusão e estigmatização em relação às PcD.

Na revisão de literatura, encontramos algumas pesquisas que discutem a exclusão de PcD na sociedade, começando pelo impedimento do acesso à educação, especialmente à EPT. Turchiello (2017) destaca que tem início uma inserção de PcD na educação profissional que visou apenas atender às demandas da lógica neoliberal de mercado, sem a preocupação de propiciar de fato o acesso à educação integral e humana, formando cidadãos. Em vez disso, a abordagem aplicava uma cultura reprodutora de ações mecânicas, influenciada pelas transformações do mercado de trabalho fabril.

Bourdieu (2013) questiona que o sistema de ensino, por vezes, torna-se um sistema de reprodução técnica, que acaba apenas reproduzindo uma força de trabalho qualificada para atender à demanda do mercado. Esse mercado, por sua vez, compra essa força de trabalho, induzindo o sistema de ensino a ser um agente de reprodução, reduzindo sua autonomia.

O interesse do mercado de trabalho pela contratação de PcD teve início com a Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991), que determina que empresas com 100 ou mais funcionários devem destinar uma porcentagem de suas vagas para a contratação de pessoas com deficiência. A cota de contratação varia de acordo com o tamanho da empresa, sendo estabelecida em percentuais que vão de 2% a 5%. Os empregadores

são obrigados a preencher essas vagas com profissionais qualificados para a função, respeitando os critérios de qualificação.

Agora inseridas nas empresas para atender às demandas legais, Turchiello (2017) destaca que as PcD frequentemente não exercem funções de maior complexidade, estando restritas a funções mais simples e, muitas vezes, destinadas a trabalhadores iniciantes. Isso resulta em baixa possibilidade de promoção na carreira e, conseqüentemente, desvalorização salarial.

Para cumprir os requisitos legais de contratação de PcD, o mercado de trabalho tem interesse em que os sistemas de ensino habilitem esse público para o trabalho. Bergier e Xypas (2013) indicam que a formação escolar não garante mais a ascensão social, nem mesmo protege do desemprego. Contudo, quando se trata de PcD, como destaca Cunha (1980), essa formação torna-se um diferencial para sua inserção laboral.

A existência de uma legislação, como a Constituição Federal de 1988, não garante que a inclusão seja efetivamente praticada. As pesquisas de Azevedo, Shiroma e Coan (2012), Mendes (2013) e Ramos (2016) apontaram preocupações com a aplicação das políticas públicas existentes nas instituições da RFEPC. Apesar das resoluções, estas frequentemente não são implementadas, dificultando o processo inclusivo.

Em linha com essas percepções, a pesquisa de Gatterman (2017) evidenciou que os estudantes com deficiência estão inseridos no sistema de educação da EPT, mas em situação de não-aprendizagem. Isso contraria a legislação, uma vez que as condições para o êxito escolar das PcD ainda são precárias devido a uma série de fatores, que vão desde questões estruturais até a capacitação e o trabalho da equipe de servidores.

O fato de estarem inseridos, mas não terem ações específicas para propiciar sua inclusão e aprendizagem, cria uma situação de exclusão interna. As PcD frequentam o mesmo ambiente que os demais estudantes no ensino regular, mas permanecem excluídos dentro desse ambiente.

Bourdieu e Champagne (1997) apontam que essa exclusão, que antes ocorria para o ingresso do estudante na escola, agora passa a ser adiada:

Entre as transformações que mudaram o sistema de ensino desde os anos 50, uma das que tiveram as maiores consequências foi sem dúvida o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas [...] Seria

preciso mostrar aqui como, mesmo com as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo, e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais. (Bourdieu; Champagne, 1997. p. 482)

Não basta apenas inserir os estudantes com deficiência nas instituições regulares de educação profissional; é necessário romper com o *habitus* excludente presente na sociedade e reproduzido pelo sistema de ensino, uma vez que:

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia das ordens de ensino [...] contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso. (Bourdieu; Champagne, 1997. p. 481)

Embora a pesquisa desenvolvida por Bourdieu e Champagne (1997) aborde a origem e condição social, entendemos que as PcD, por virem de uma condição de exclusão, não apenas no âmbito escolar, mas também social, compõem um grupo que carrega esse sentimento de não-pertencimento à educação.

Essa percepção também é compartilhada na pesquisa de Ramos, Soares e Gomes (2012), localizada por meio da revisão de literatura. Em seu estudo, observaram que as PcD, mesmo que se encontrem em famílias de classes média e alta, buscam a educação voltada às classes populares, como resultado do histórico de exclusão ao qual foram submetidas.

A inclusão de PcD na educação profissional pode ter sido inicialmente impulsionada pela necessidade de atender demandas legais do mercado, ou então para cumprir normativas de inclusão social. No entanto, é fundamental reconhecer que vai muito além desses imperativos regulatórios. Ela é crucial por si só, representando um avanço significativo rumo à igualdade de oportunidades e à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, começando pelo acesso à qualificação. Portanto, merece não apenas atenção contínua, mas também investimentos e aprimoramentos constantes para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso, permanência e êxito na educação profissional.

Justamente quando pensamos na educação profissional, que habilita seus egressos para atuação direta no mercado de trabalho, esse sentimento de não-

pertencimento pode ser potencializado nas pessoas com deficiência, reproduzindo uma visão de incapacidade que lhes é transmitida como herança pela sociedade:

Eu pensava que não dava... tipo... que não teria como eu estudar aqui, porque eu tenho autismo né. Aí, sei lá, mexer nas coisas de laboratório, ter as aula de parte prática, a parte de cálculo, sei lá... porque na escola mesmo falavam as vezes que eu nem tinha que tá lá, tinha que ir pra APAE, sabe? Essas coisas assim... (Ingressante 1 – Entrevista)

Hoje eu sei que eu consigo, eu posso fazer! Minha família mesmo tinha medo, no começo, antes de eu fazer a matrícula. Minha mãe pensava muito se eu ia conseguir, porque é tudo novo né, diferente... agora eu ia vim sozinho, era longe. Ela até torceu pra eu não passar da prova [risos]. Eu ficava pensando que não devia mesmo, que não era pra mim, mas ainda bem que eu vim! (Egresso 2 – Entrevista)

Nas falas dos estudantes, podemos perceber que a cultura de exclusão é absorvida e reproduzida por eles próprios, por suas famílias e até mesmo por colegas, que veem o ingresso na EPT como algo inacessível e não destinado a eles. Essa percepção contribui para a auto-eliminação, discutida por Bourdieu e Passeron (1975), segundo a qual os estudantes oriundos de grupos em situação de exclusão entendem que não são capazes de ingressar nesse sistema de ensino, seja por não se sentirem pertencentes a esses ambientes, ou por receio das provas e avaliações que compõem o curso.

Dada essa visão, não apenas na sociedade, mas também pelos próprios estudantes com deficiência, consideramos que esse público, composto por excluídos potenciais do sistema de ensino na EPT, constitui-se como aqui denominamos de os improváveis. Contudo, contrariando a lógica estabelecida pelo *habitus* excludente, ingressaram em uma instituição da RFEPCT.

A Ação TECNEP, quando lançada, buscava além do aumento do número de matrículas de PcD na EPT, a melhoria contínua das condições de trabalho para os servidores, visando um melhor atendimento às questões de acessibilidade para os estudantes. Observamos que, na atualidade, embora ainda não tenha atingido o percentual idealizado pela reserva de vagas, a procura aumentou. Contudo, permanece a dúvida quanto à melhoria das condições de permanência.

O principal resultado da Ação TECNEP para atender a essa demanda foi a criação do NAPNE, o núcleo responsável por propor iniciativas e ações inclusivas nas instituições de ensino da RFEPCT. No entanto, é importante destacar que essa responsabilidade é compartilhada por todos os servidores (Brasil, 2010).

Na revisão de literatura, verificamos que diversas pesquisas apontam para as dificuldades de atuação do NAPNE junto aos IFs, por diversos fatores. Destacamos aqui quatro pesquisas que identificam dificuldades comuns na atuação do núcleo: Carlou (2014), Esteves Neto (2014), Silva (2017) e Almeida (2021).

Em suas pesquisas, os autores evidenciam que existem problemas estruturais quanto à disponibilização de recursos para a atuação do NAPNE. No entanto, o grande ponto de atenção é a formação dos profissionais que atuam no núcleo. Como é formado por diversos servidores (docentes, técnicos administrativos, entre outros), há uma falta de capacitação que impede que os profissionais envolvidos com o núcleo implementem efetivamente os objetivos de sua criação.

Além disso, Silva (2017) e Esteves Neto (2014) apontam que há a necessidade de a comunidade do IF entender melhor o papel do NAPNE dentro da instituição, evitando uma espécie de preconceito institucional e também da comunidade escolar sobre a atuação do núcleo.

Quanto à dificuldade de promover a inclusão e o trabalho do NAPNE, devido a questões estruturais, Almeida (2021) destaca a preocupação que há em atender às demandas legais de disponibilização de reservas de vagas. No entanto, essa preocupação nem sempre é acompanhada pelas adequações estruturais necessárias.

Sobre a capacitação da equipe de servidores que compõe o NAPNE, constatamos que ela é ainda mais comprometida pelo fato de não existir uma padronização quanto a quais os profissionais que atuarão junto ao núcleo. Segundo a orientação de sua criação, disponibilizada pela SETEC, o NAPNE deve ser composto por um coordenador e uma equipe multiprofissional. Embora o IFPR tenha proposto em 2023 as resoluções acerca do trabalho do NAPNE, fica à critério de cada campus a formação de sua equipe multiprofissional.

Santos, Vilaronga e Mendes (2023), ao pesquisarem as resoluções dos NAPNEs dos IFs pelo país, identificaram como integrantes mais frequentes: docentes, pedagogos, técnicos-administrativos, psicólogos, discentes e assistentes sociais. Não existe uma determinação específica sobre qual profissional deve ser o coordenador ou qual formação os participantes do núcleo necessitam.

Embora uma equipe multiprofissional diversificada possa contribuir com diferentes visões para a resolução de problemas e planejamento de ações de maneira positiva, a falta de requisitos claros e específicos para a definição da equipe compromete as possibilidades de formação e atuação do núcleo.

Outro ponto de preocupação está relacionado às condições de trabalho dos profissionais que compõem o núcleo. Além de não possuírem capacitação específica para desempenhar a função, eles precisam ainda participar de outras atribuições na instituição. Isso pode prejudicar o andamento do trabalho no núcleo, resultando na falta de profissionais disponíveis para compor o quadro do NAPNE. Assim:

É preciso problematizar as condições de trabalho nestes NAPNES, uma vez que pelos regulamentos verifica-se que os servidores que compõem os Núcleos têm outras atribuições institucionais além da atuação no NAPNE. Este fato pode ser interpretado de forma negativa levando a questionar: será que o trabalho nestes Núcleos, visto o número de objetivos a eles atribuídos, não exigiria profissionais integralmente dedicados a estas funções? (Silva, 2020. p.12)

A demanda de trabalho na instituição não é reduzida para os integrantes do núcleo, sendo necessário acumular funções. Isso pode impactar negativamente não apenas o andamento dos trabalhos desenvolvidos pelo NAPNE, mas também a captação de servidores para ingresso no núcleo.

A falta de profissionais e até mesmo de servidores interessados em participar do NAPNE pode ser relacionada às questões levantadas acerca da demanda e acúmulo de trabalho. Além disso, conforme apontam Santos, Vilaronga e Mendes (2023), também é reflexo da ausência de previsão de que a coordenação do NAPNE fosse uma função gratificada⁹. Essa situação foi corrigida apenas em 2022, por meio da portaria nº 44 de janeiro de 2022 do Ministério da Educação (Brasil, 2022), que redistribuiu o repasse financeiro para o pagamento das gratificações dos profissionais que atuavam nos NAPNEs na RFEPCT.

A ausência da função gratificada não constituía o único problema relacionado à equipe dos núcleos, mas a pesquisa de Santos, Vilaronga e Mendes (2023) mostra que, com o reconhecimento e gratificação para a função, a coordenação do núcleo passou a ter maior importância na instituição, representando um importante avanço.

Mesmo com os problemas levantados, o trabalho desempenhado pelo NAPNE é crucial para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência no IF. O núcleo serve de apoio não apenas para os estudantes, mas também para os servidores da instituição, na busca pelo desenvolvimento de um ambiente inclusivo para todos.

⁹ Segundo a Lei 8911/94 as funções gratificadas são retribuições atribuídas ao exercício de função de direção, chefia, assessoramento, secretariado, entre outros, instituído com vencimento fixo, a depender da FG, e acrescido no vencimento do servidor. (Brasil, 1994).

Existem pontos que precisam ser corrigidos e melhorados, mas sem o trabalho desenvolvido pelos núcleos, entendemos que a atuação dos IFs poderia estar ainda mais distante da promoção de um ambiente inclusivo. As pesquisas de Cardoso (2016), Silva, Bezerra Júnior e Silva (2016) e Santos (2013) destacam que, com o trabalho desempenhado pelo NAPNE, iniciou-se ao menos uma discussão para a superação das barreiras pós-ingresso de PcD na EPT. A pesquisa de Silva, Bezerra Júnior e Silva (2015) traz ainda um indicador relevante, uma vez que foi realizada em uma instituição onde o núcleo não havia sido implantado, constatando que os índices de evasão escolar de PcD foram superiores aos registrados em outras instituições.

Os servidores visualizam o NAPNE como o setor responsável pela inclusão no campus, aguardando que as ações inclusivas na instituição partam do núcleo. Eles compreendem os problemas que o núcleo enfrenta no tocante à estrutura física, disponibilidade de profissionais e capacitação para o trabalho inclusivo.

Enquanto os servidores enfatizam a questão do atendimento às demandas inclusivas e de adaptação de atividades, os estudantes com deficiência atendidos pelo NAPNE destacam a importância da atuação do núcleo no atendimento aos estudantes e na intermediação na relação professor-aluno.

O NAPNE, então, auxilia em problemas gerais que possam estar ocorrendo com o estudante, ultrapassando a questão da adaptação de atividades ou demandas pedagógicas relacionadas à inclusão. O núcleo atua também em problemas de demanda social e emocional, conforme destacam os alunos com deficiência:

Não posso reclamar de nada, sempre me ajudaram no que dava, até na pandemia me emprestavam as coisas pra usar em casa e quando meu pai ficou desempregado ajudaram nós a conseguir um benefício da prefeitura, acho que é da prefeitura... se não fosse isso eu não ia poder continuar indo na escola. (Egresso 2 – Entrevista)

Me ajudou com meus problemas, tipo... em casa também. Porque foi uma fase meio complicada, difícil... minha mãe não me escuta muito e duvida muito de mim. Eles pelo menos sabiam como que dava pra me ajudar pra eu não ir tão mal. (Ingressante 1 – Entrevista)

Eles me ajudavam a me acalmar. A ***** também fala um pouco de LIBRAS. Aí eu sempre vou lá e ela me ajuda. Eles me deram o computador pra usar também e pra conectar na internet. Era bom falar com eles quando tinha problema. (Ingressante 3 – Entrevista)

Ainda que essas atribuições sejam pertinentes ao núcleo, percebemos que há necessidade de um trabalho intensivo para que o papel desempenhado pelo NAPNE

seja compreendido e cada vez mais valorizado na instituição.

Embora os estudantes destaquem a importância do atendimento que recebem do núcleo, também ressaltam que existem limitações:

É que geralmente eles fazem o que eles conseguem, não o que a gente precisa. E daí a gente tem que se virar do nosso jeito. (Ingressante 1 – Entrevista)

Eu fui lá uma vez conversar com uma mulher, acho que era nesse negócio aí, só que ela perguntou como que eu tava, que que eu achava, essas coisas. Só que logo eu já pedi pra sair também, aí nem fui mais. Acho que não ligaram mais pra mim, nada... porque logo eu já me matriculei na escola de novo né, aí sei lá. Eu falei que tinha que ter ajuda e fiquei muito preocupado porque eu não tinha internet, computador, essas coisas, aí expliquei que não tinha como tá fazendo as coisas. (Evadido – Entrevista)

A atuação do núcleo frente a questões de cunho social e emocional, embora importante, não pode impactar negativamente na sua capacidade de atendimento aos estudantes com deficiência e no planejamento de ações inclusivas para a equipe pedagógica, visando à aprendizagem dos estudantes. Se não forem implementadas ações para superar as barreiras à permanência das PcD na educação profissional, elas estarão apenas sendo inseridas em um ambiente onde antes não podiam acessar, sem participarem plenamente de todas as atividades.

No entanto, desde a criação dos IFs, observamos uma abertura e discussão para a inclusão de PcD na educação profissional, possibilitando o acesso a uma educação integral e de qualidade, não limitada ao desenvolvimento de habilidades manuais.

Para que a inclusão efetiva ocorra, é crucial fortalecer o trabalho dos NAPNEs. Isso inclui maior capacitação dos seus membros, disponibilidade de recursos e profissionais para atuação no núcleo, além de compartilhar com a comunidade acadêmica as conquistas e atendimentos realizados aos estudantes, reforçando qual é o papel do NAPNE dentro da instituição. Sem esse trabalho, persistirá apenas uma inserção das PcD na Educação Profissional, podendo ainda, levar a uma exclusão adiada.

4.3 QUANDO ESCOLHER NÃO É UMA OPÇÃO: DESAFIOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para atender aos estudantes com deficiência, é essencial não apenas

conhecer sua rotina escolar e desempenho acadêmico, mas também entender os caminhos que os levaram à educação profissional. É necessário conhecer suas necessidades e como eles percebem esse processo educativo, buscando assim proporcionar as condições necessárias para sua permanência na instituição.

Nesse contexto, passamos a investigar como ocorreu o ingresso dos estudantes na instituição e compreender suas escolhas, desde a decisão pela educação profissional até a seleção do curso em que se matricularam.

Durante a pesquisa, constatamos que nenhum dos estudantes preencheu sua inscrição sozinho. Em todos os casos, ela foi realizada por terceiros, que variaram desde parentes até funcionários das escolas em que eles estavam matriculados. Segundo relatos, mesmo com auxílio, houve dificuldades na compreensão do sistema de inscrição e no correto preenchimento do formulário:

Então, eu não fiz sozinho a minha inscrição, foi a minha professora do nono ano de arte, ela me deu apoio, me ajudou. Ela trouxe nós na mostra de curso. A gente teve alguma dúvida para se inscrever, a gente foi lá tirar dúvidas. Aí foi tranquilo para se inscrever, depois que a gente buscou informação, tirou as dúvidas com ela. (Concluente 1 – Entrevista)

Não fui eu que fiz isso, minha mãe tentou aí não deu, e minha irmã que fez. Eu acho que foi assim. (Ingressante 1 – Entrevista)

Quem me inscreveu foi a secretaria da escola que eu estudava. Ela já tinha os documento, e todo mundo da escola que queria fazer a prova eles já faziam a inscrição. Pra mim foi muito bom isso, porque eu não precisei me preocupar. (Egresso 2 – Entrevista)

A escola que eu era fez a inscrição de todo mundo que queria estudar aqui. A gente só dizia pra secretária que curso que queria fazer, daí eles mandavam as coisas. (Concluente 2 – Entrevista)

Devido à diversidade de possibilidades de ingresso por cotas, além das particularidades de cada edital de seleção, o processo de inscrição requer atenção no momento do preenchimento.

Analisando o edital nº 57/2023 (IFPR, 2023d), que rege as disposições para ingresso nos cursos técnicos integrados do IFPR em 2024, os estudantes têm a possibilidade de optar por 11 categorias diferentes de cotas. O processo seletivo reserva 80% das vagas para candidatos que se enquadram nos critérios das cotas de inclusão. Estas categorias incluem:

C1 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um

vírgula cinco) salário-mínimo (R\$ 1.980,00) per capita e que tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C2 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo (R\$ 1.980,00) per capita e que tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C3 - Vagas reservadas para candidatos com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo (R\$ 1.980,00) per capita e que tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental. C4 - Vagas reservadas para candidatos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo (R\$ 1.980,00) per capita e que tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C5 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C6 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C7 - Vagas reservadas para candidatos com deficiência que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C8 - Vagas reservadas para candidatos que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente, em escola pública, o Ensino Fundamental.

C9 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos ou pardos.

C10 - Vagas reservadas para candidatos autodeclarados indígenas.

C11 - Vagas reservadas para candidatos com deficiência. (IFPR, 2023d. p. 5. grifo nosso)

Embora as PcD também possam participar de outras cotas, elas possuem uma categoria reservada, a C11, destinada aos candidatos com deficiência. Há ainda outras quatro possibilidades combinadas de acordo com a renda, autodeclaração racial e origem escolar, que aceitam a inscrição de PcD. Para inscrição nessas cotas, o candidato precisa:

- No ato da inscrição, autodeclarar que é pessoa com deficiência.
- No ato da inscrição, autodeclarar que não possui escolaridade de nível superior.
- No ato da inscrição, indicar se necessita de atendimento especializado e específico, conforme item 11 deste Edital.
- Anexar, no período de inscrição, conforme cronograma do Anexo I, cópia digitalizada do atestado ou laudo médico, assinado por médico com CRM e contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID), não sendo aceito exames e laudos sem CID e/ou assinados por profissionais sem CRM. (IFPR, 2023d. p. 8. grifo nosso)

O fato de precisar anexar documentos e interpretar o edital quanto à qual cota o candidato se enquadraria, gerou dúvida em alguns participantes, como é o caso do Ingressante 2, que relata:

Minha mãe tentou fazer e não conseguiu que tinha um monte de coisa pra mandar. Aí ela pediu ajuda no serviço dela, eu acho que é isso... que eu me lembro que a gente olhou em casa, e ela acho melhor deixar pra fazer no trabalho. (Ingressante 2 – Entrevista)

No edital, há a possibilidade de o participante que não possui equipamento eletrônico dirigir-se ao campus do IFPR em sua cidade para realizar a inscrição. No entanto, não fica explícito se há disponibilidade de servidores para esclarecer dúvidas ou auxiliar no processo de inscrição.

Além disso, foi disponibilizado na página de inscrição um vídeo com cerca de quatro minutos explicando sobre a política de cotas do IFPR e os requisitos exigidos para inscrição em cada categoria. Apesar da disponibilização do vídeo explicativo, alguns participantes optaram por não concorrer às vagas reservadas, com receio de cometer erros no preenchimento do formulário de inscrição e serem eliminados.

Dos nove participantes da pesquisa, quatro estudantes não utilizaram a reserva de vagas, optando por concorrer às vagas de ampla concorrência. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a não utilizar as vagas reservadas, relataram dificuldades no preenchimento da inscrição:

Eu fiz com o professor de informática da escola. Daí deu problema por causa da cota e acho que arrumaram na secretaria lá do instituto. Sei que quanto eu fui matricular teve que levar umas coisas que tava errado. (Evadido 1 – Entrevista)

Não utilizei a cota, que tinha muita coisa pra colocar e a secretaria preferiu me deixar na outra mesmo, que era melhor que dar errado. Eu considero importante ter a cota, porque encoraja as pessoas a tentar. (Egresso 2 – Entrevista)

Uma alternativa que poderia ser implementada para otimizar esse processo seria oferecer um serviço oficial de orientação e suporte para responder às dúvidas dos participantes durante o processo de inscrição. Outra alternativa que poderia simplificar a etapa de inscrição, seria permitir que o laudo do estudante fosse solicitado em um momento posterior, como na data de aplicação da prova ou na matrícula, ambas etapas realizadas presencialmente.

Embora o processo de inscrição possa ser aprimorado, a disponibilização das vagas reservadas e a ampla diversidade de possibilidades de ingresso por cotas representam um avanço significativo para a inclusão. Isso demonstra que desde o processo de seleção, há uma preocupação real com a garantia de que os Institutos

Federais sejam instituições verdadeiramente inclusivas.

A existência da reserva de vagas é destacada pelos participantes como um importante mecanismo motivador para a inclusão, assim como a oferta de atendimento especializado para a realização da prova.

Eu acabei não utilizando [a cota], mas sou bastante a favor, porque tem muitos que não se sentem muito, como eu posso dizer, a vontade pra fazer as provas, acha que não dá pra passar, e assim, com as vagas, a gente sabe que tem chance. Depois que eu entrei eu soube que podia ter pedido ajuda na prova, tempo a mais também, acho que isso é muito importante, porque eu mesmo, quase que não terminei no tempo. (Egresso 2 – Entrevista)

Tornar essas informações públicas e amplamente divulgadas, sobre os atendimentos especializados disponíveis para o estudante realizar a prova do processo seletivo e esclarecer as diferenças entre as categorias inclusivas das cotas existentes no IF, constituem uma etapa crucial que não pode ser negligenciada ou minimizada. Isso pode potencializar a inscrição de PcD no processo seletivo de ingresso.

O fato de 80% das vagas existentes no IF serem destinadas às cotas de inclusão representa um importante rompimento com o mecanismo de reprodução que historicamente afastava as classes populares e excluídas desse ambiente escolar.

A entrada de frações, até então fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação. (Bourdieu, 2013. p. 166. grifo nosso)

Ao ingressarem no IF, as PcD podem acessar a qualificação profissional que antes lhes era negada, passando a visualizar oportunidades para seguir com os estudos em nível superior ou ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso. No entanto, a reserva mínima de vagas garantida pela política de cotas não assegura automaticamente o ingresso na EPT. Vindo de um histórico de exclusão enraizado na sociedade, persiste a visão de incapacidade associada às PcD como uma herança cultural.

Bourdieu e Passeron (1975) introduzem a ideia de que a ação pedagógica¹⁰ pode objetivar a violência simbólica como imposição, reproduzindo o arbitrário cultural das classes dominantes sobre as dominadas. Assim, a percepção de incapacidade que é perpetuada valida uma estrutura de relações na qual as PcD permanecem à margem da sociedade, sendo o sistema educacional um reprodutor dessa dinâmica.

Essa visão pode ser absorvida pelas PcD, impactando negativamente sua experiência e processo educacional. Bourdieu e Passeron (1975) argumentam que ao longo dos anos, o sistema educacional, através de práticas como a superseleção escolar e a distribuição desigual de recursos, contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, é crucial o fato de os IFs destinarem 80% de suas vagas às cotas de inclusão, desafiando a lógica de reprodução da exclusão. Este processo de inclusão enfrenta diversas barreiras, incluindo o próprio processo de seleção, que se torna um ponto sensível nas instituições de ensino ao planejar como proceder na seleção dos estudantes, considerando a impossibilidade de acolher a todos.

Nos IFs, o processo seletivo envolve uma prova conforme descrito no edital nº57 de 2023 (IFPR, 2023d), composta por 40 questões objetivas distribuídas em: 12 questões de Língua Portuguesa, 10 de Matemática, 6 de História, 6 de Geografia e 6 de Ciências da Natureza. O conteúdo programático, baseado nas grades curriculares do Ensino Fundamental, é extenso e detalhado, conforme ilustrado no anexo do edital.

¹⁰ Entendemos que **ação pedagógica**, para Bourdieu e Passeron (1975), não se limita apenas ao ensino em si, mas abrange todo o conjunto de práticas e estratégias que moldam a experiência educacional dos alunos e refletem as estruturas de poder mais amplas da sociedade. Assim, a ação pedagógica refere-se às práticas e estratégias adotadas por instituições educacionais, professores e outros agentes educacionais para transmitir conhecimento e moldar as percepções e comportamentos dos alunos, de acordo com o arbitrário cultural dominante ao qual estão inseridos.

Figura 4 – Conteúdo programático para o processo seletivo 2023/2024

LÍNGUA PORTUGUESA - Apreensão do significado global dos textos. Estabelecimento de relações intratextuais e intertextuais. Reconhecimento da função desempenhada por diferentes recursos gramaticais no texto, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual/discursivo. Apreensão dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos verbais em textos de diferentes gêneros. Identificação das ideias expressas no texto, bem como de sua hierarquia (principal ou secundária) e das relações entre elas (oposição, restrição, causa/consequência, exemplificação etc.). Análise da organização argumentativa do texto: identificação do ponto de vista (tese) do autor, reconhecimento e avaliação dos argumentos usados para fundamentá-lo. Dedução de ideias e pontos de vista implícitos no texto. Reconhecimento das diferentes "vozes" dentro de um texto, bem como dos recursos linguísticos empregados para demarcá-las. Reconhecimento da posição do autor frente às informações apresentadas no texto (fato ou opinião; sério ou ridículo; concordância ou discordância etc.), bem como dos recursos linguísticos indicadores dessas avaliações. Identificação do significado de palavras, expressões ou estruturas frasais em determinados contextos. Identificação dos recursos coesivos do texto (expressões, formas pronominais, relatores) e das relações de sentido que estabelecem. Domínio da norma padrão escrita formal: normas de concordância, regência, ortografia, pontuação etc. Reconhecimento de relações estruturais e semânticas entre frases ou expressões. Identificação, em textos de diferentes gêneros, das marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais ou de registro.

MATEMÁTICA - A prova de Matemática está orientada na interpretação, compreensão e utilização do raciocínio lógico, na resolução de situações problemas que envolvam:

- a) identificação e cálculo de medidas de grandezas determinadas por razões (densidade demográfica, escala, velocidade);
- b) Identificação de grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais, bem como cálculo de regra de três simples e composta;
- c) a identificação e o reconhecimento de conjuntos numéricos (números naturais, números inteiros, números racionais, números irracionais e números reais);
- d) diferentes operações com conjuntos numéricos (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação);
- e) resolução de expressões algébricas, por meio de fatorações e simplificações;
- f) interpretação, identificação e operações com monômios e polinômios, bem como operações e simplificações através de produtos notáveis;
- g) interpretação e cálculo de figuras planas (como comprimento, área, volume, capacidade, massa);
- h) leitura, interpretação e análise através de processos investigativos no tratamento de informações, através de tabelas e gráficos, bem como procedimento de cálculo de média simples e probabilidade de ocorrência de um evento.

CIÊNCIAS NATURAIS - 1) Astronomia: Modelos cosmológicos. Sistema solar. Movimentos celestes e terrestres. Astros. 2) Matéria: Constituição e propriedades da matéria. 3) Sistemas biológicos: Níveis de organização dos seres vivos. Célula. Morfologia e fisiologia dos seres vivos. 4) Energia: Formas de energia. Conservação, conversão e transmissão de energia. 5) Biodiversidade: Organização e classificação dos seres vivos. Ecossistemas. Interações ecológicas. Origem da vida e evolução dos seres vivos.

HISTÓRIA - O Homem e a história. A formação da consciência histórica: tempo e espaço. Relações de poder e domínio de territórios no contexto mundial: colonialismo(s), imperialismos, e as reconfigurações de domínio no contexto da globalização. Relações de trabalho: As lutas e resistências da classe trabalhadora no sistema capitalista; Revolução industrial e resistência operária; movimento operário no contexto mundial e brasileiro. Propriedade da Terra e resistência no Brasil: Movimentos quilombolas, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, organização do MST. Regimes totalitários e autoritarismos ao longo do século XX: Nazi-Fascismo, "Estado Novo", ditaduras na América Latina. Processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Movimentos de sociais de resistência da década de 1960. Relações culturais e a contracultura. Movimentos estudantis, a luta pelos direitos civis. Globalização versus Mundialização, sociedade de consumo, desigualdades e movimentos sociais no final do século XX.

GEOGRAFIA - Formação e transformação das paisagens naturais. Exploração e utilização dos recursos naturais. Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção. Mudança climática e sua relação com o uso dos recursos naturais. As diversas regionalizações do espaço geográfico. A formação, o crescimento das cidades e a dinâmica dos espaços urbanos. A relação campo e cidade no contexto da industrialização e da urbanização. Globalização: a reorganização da economia mundializada. Diversidade territorial como produto da desigualdade econômica e social.

Fonte: IFPR. Edital 57/2023 (IFPR, 2023d) Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=6349>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Embora saibamos que nem todo o conteúdo programático divulgado é necessariamente cobrado na prova do processo seletivo, a extensa lista apresentada junto ao edital pode acabar afastando possíveis candidatos que se sentem despreparados. Para as PcD, que já enfrentam uma visão internalizada de incapacidade, esse sentimento de inaptidão para realizar a prova pode ser ainda mais acentuado, como relatam os participantes:

Tem muita pessoa que precisa, que realmente quer entrar no IF e ela não tem estudos suficientes pra ter passado essa prova. Eu só acho, tipo, meio chatinho, sabe? Eu só tô reclamando disso porque é a minha oportunidade

de reclamar. Não é desculpa, mas é porque tem muita gente que não teve estudos suficientes. Tipo, vai cair Bhaskara. Eu nunca estudei Bhaskara na minha escola, tipo, pública. Como é que eu vou passar nessa prova? (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

A instituição precisa se preocupar com seu processo de seleção para que este não se torne mais um mecanismo de exclusão. Bourdieu (2013) destaca que a seleção pode se tornar desigualmente severa se não romper com o arbitrário cultural tradicionalmente transmitido, no qual o sistema de ensino tende a recrutar apenas os alunos que já são capazes de satisfazer suas exigências acadêmicas, sociais, entre outras. Ao formular a prova para seleção de ingresso, não se pode ignorar essas diferenças e acabar acentuando as desigualdades já existentes. O sistema de seleção não pode se configurar como um repelente de alunos.

Analizando o número de matrículas de estudantes com deficiência nos últimos anos, conforme apresentado pelo gráfico 4 na primeira seção desta tese, percebe-se um crescimento significativo, especialmente durante os períodos marcados pela pandemia da Covid-19. Durante esse período, o processo de seleção foi temporariamente modificado, adotando duas modalidades: sorteio público de vagas e seleção pelo histórico escolar do estudante. Com a ausência de provas nesse período, os estudantes com deficiência sentiram-se encorajados a realizar a inscrição no processo seletivo.

Eu não fiz a prova porque no ano que eu entrei não tinha. Mas meus ‘amigo’ que estudavam aqui falavam que se tivesse eu não ia passar. Aí eu nem ia tentar, mas como não ia ter prova, aí eu falei com a mãe pra fazer a inscrição. (Ingressante 2 – Entrevista. grifo nosso)

O meu foi por sorteio, e eu acho que assim é melhor. Acho que é mais certo, que daí também se a pessoa for sorteada e não quiser é só ela não vim. Acho que com o teste é pior que daí bastante gente nem tentava. (Ingressante 4 – Entrevista. grifo nosso)

Ainda bem que foi de outra maneira, que se tivesse que fazer a prova eu não passava [risos]... eu acho que era por causa do Covid, eu acho, daí eles mudaram um pouquinho, daí eu só entrei por... Eu não lembro como eu entrei. Eu não sei se foi por cota, sei lá. Mas era sorteio, lembrei agora. Da cota eu não tenho certeza, eu acho que sim, porque minha mãe deixou claro que eu entrei por ser autista. (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

Por meio dos relatos dos estudantes, fica evidente que a prova de ingresso é um fator que repele a procura pelo ingresso na instituição, e essa percepção está enraizada. Bourdieu e Passeron (1975) apontaram que essa preocupação com as

provas é de fato um empecilho para o acesso aos estudos, uma vez que os estudantes visualizam as provas como um momento punitivo, no qual podem ser eliminados. Nas instituições da RFEPECT, os estudantes enfrentam essa prova antes mesmo do ingresso na instituição, o que configura um desafio ainda maior.

Nos períodos em que o sorteio não era uma opção e as provas eram realizadas normalmente, pelos relatos dos estudantes, podemos verificar que havia um receio em realizar a inscrição e ter que passar pela prova do processo seletivo, configurando-se como uma barreira a ser superada:

É uma prova bem, é igual a de todo mundo. Eu achava que não teria condição de passar, que era muito difícil. O que eu gostei é que eu tive uma professora ali para poder me auxiliar, para ler a prova para mim, para transcrever a redação, que me deu assim mais autonomia para fazer a prova com mais tranquilidade. (Concluente 1 – Entrevista. grifo nosso)

É destacada pelo estudante a importância do atendimento especializado para a realização da prova. Uma vez que ela compõe parte do processo de seleção, é então primordial oferecer condições para que os estudantes realizem o exame.

Analisando o edital nº57 de 2023 (IFPR, 2023d), na página 76, sobre os atendimentos especiais para a realização da prova, temos que o atendimento:

Poderá ser concedido atendimento especial a candidatos com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual) para a realização das provas, desde que solicitado no prazo previsto neste Edital, comprovadas as necessidades, e mediante apresentação de atestado/laudo médico e de um formulário próprio preenchido (ambos disponíveis para emissão no ato da inscrição).

Os atendimentos especiais disponibilizados pelo IFPR aos participantes, conforme o edital nº57 de 2023 (IFPR, 2023d), nas páginas 77 e 78, incluem: acessibilidade e acomodação estrutural para a realização da prova, redator, leitor, oferecimento de caderno de provas e cartão resposta ampliados, computador com software leitor de tela, intérprete de Libras, vídeo prova em Libras, permissão para uso de aparelho auditivo e tempo adicional.

A oferta desses atendimentos promove a possibilidade de que todos possam realizar o processo seletivo, independentemente da sua condição, garantindo condições de acesso à instituição. Embora ainda haja lacunas a serem aprimoradas no processo de inscrição, o processo seletivo atende aos dispositivos legais previstos para reserva de vagas e condições de realização do exame.

É importante distinguir a oferta desses atendimentos especiais do capacitismo. Sassaki (2014) discute o capacitismo ao apontar que a sociedade frequentemente usa as capacidades das pessoas sem deficiência como padrão, subestimando as capacidades das PcD. Reforçar essa visão capacitista nas adaptações de atividades e atendimentos pode sugerir erroneamente que os estudantes com deficiência são incapazes de realizar as mesmas atividades que os demais alunos, incluindo participar de processos seletivos com provas de ingresso, como ocorre no IFPR.

Oferecer atendimentos especiais não significa, entretanto, reforçar uma visão de incapacidade, mas sim de criar condições de acesso equitativas para todos os públicos. Isso ressalta a importância de um planejamento cuidadoso das ações e serviços destinados aos estudantes com deficiência, visando não perpetuar essa percepção de limitação.

A visão de limitação e incapacidade não impacta apenas no preenchimento da inscrição e realização da prova, mas também se reflete no momento da escolha do curso pelos participantes da pesquisa. Dos nove participantes, apenas dois relataram ter escolhido o curso, enquanto os outros sete destacaram que a escolha se deu por outros motivos:

Foi pela minha mãe, eu não sei como ela descobriu, não sei, só sei que ela falou que tinha uma coisa que eu ia gostar lá e eu fui, porque parecia legal. (Ingressante 1 – Entrevista)

Foi minha mãe que escolheu. Falaram lá na escola e ela se interessou, achou que eu ia se dar bem. Eu gosto de computador. (Ingressante 3 – Entrevista)

Minha família disse que era o curso que ia dar mais emprego, que tipo, as empresas aqui querem funcionário. Aí quero terminar e trabalhar. Meu pai trabalha na firma e disse que essa parte eles pegam bastante gente e paga bem, vale a pena. (Ingressante 2 – Entrevista)

E o curso, era o que eu achava, conversando com a minha família, que teria mais crescimento, trabalho. E ainda, bom... histórico familiar tem né? O meu avô também é formado em mecânica. Desde criança, sempre me incentivaram. E, graças a Deus, nunca parei. (Egresso 2 – Entrevista)

Destacamos, a partir dos relatos, a influência significativa da família na decisão do curso a ser matriculado. Fatores como as perspectivas de emprego após a conclusão do curso e o histórico familiar com determinada profissão foram determinantes nessa escolha.

A pesquisa de Ramos, Soares e Gomes (2012) também observou que os

estudantes com deficiência, buscam na educação profissional uma maneira de serem inseridos na sociedade, havendo grande influência da família nesse direcionamento.

Além da visão de incapacidade que permeia a sociedade de forma geral, o capital cultural é reproduzido e transmitido dentro da própria estrutura familiar. Bourdieu (2013) destaca que o capital cultural incorporado, oriundo das experiências familiares, exerce uma influência significativa no desenvolvimento do capital cultural institucionalizado, construído por meio da obtenção de diplomas e qualificações formais.

Portanto, como exposto por Bourdieu (2013), a reprodução social do capital cultural é transmitida como uma herança dentro da própria família, levando à tendência de seguir profissões já estabelecidas por outros membros do núcleo familiar. Alternativamente, pode-se optar por buscar qualificações visando perspectivas de ascensão social por meio do diploma, facilitando a rápida inserção no mercado de trabalho. Nesse cenário, existe a busca por um curso que habilite para áreas aquecidas no setor produtivo, além de buscar melhorias nas condições de vida familiar, enxergando nos estudos essa oportunidade.

Essa busca pela ascensão pode ser motivada por um desejo transmitido pela própria família ou representar uma reflexão do próprio indivíduo sobre o *habitus* e como ele foi moldado pela herança familiar, buscando, por meio da educação profissional, uma transformação social como um ato de resistência ativa ao se afastar de certos aspectos dessa herança cultural familiar.

Ao analisar os participantes que afirmaram ter escolhido seu curso por vontade própria, encontramos relatos que evidenciam a reprodução da visão de limitação e ansiedade em relação ao exame de seleção, uma preocupação compartilhada pelos outros participantes. No entanto, também se destaca a busca pela transformação social, evidenciada no confronto com a herança cultural recebida. Esses relatos revelam uma dualidade interessante: por um lado, persiste a influência de normas e pressões sociais; por outro, um desejo latente de desafiar e remodelar essas influências para buscar uma trajetória mais autônoma e alinhada com seus interesses e a busca por mudanças.

Escolhi porque eu achei que era o que tinha menos gente, aí tinha concorrência menor. Daí seria melhor pra eu entrar. Porque a gente já é complicado e ainda vem da escola pública e tem umas coisas que a gente não sabe direito. Aí seria melhor que tem mais chance. (Evadido – Entrevista)

Ah, tem que tentar melhorar, e com o curso dá pra trabalhar mesmo em alguma empresa, porque não quero ir pro comércio ficar se batendo aí. (Evadido – Entrevista)

Ah, eu olhei o negócio dos cursos... aí não tinha nenhum assim que eu queria mais, mas eu queria estudar aqui. Aí escolhi automação porque é mais de tecnologia e eu me identifico, quero uma profissão que seja mais dessa área e pra aproveitar que não precisava de prova. (Ingressante 4 – Entrevista)

O participante Evadido demonstra uma preocupação em evitar uma trajetória profissional ligada à área comercial, seguindo os passos de sua mãe. Ele visualiza que, por meio da qualificação adquirida no curso, poderá conquistar uma profissão e um emprego em uma área distinta daquela associada à sua família.

Quanto ao Ingressante 4, também é evidente o desejo de confrontar a herança cultural familiar, optando por ingressar em uma área de atuação mais alinhada com sua afinidade pelo mundo tecnológico. Ambos os casos ilustram a busca por uma tentativa de romper com padrões pré-estabelecidos, evidenciando um esforço para redefinir suas próprias trajetórias em oposição às expectativas familiares.

Seja ao tentar desafiar a herança cultural familiar recebida ou ao aceitá-la e reproduzi-la, os participantes optaram por ingressar na EPT, contrariando a lógica excludente e a visão de incapacidade em relação às pessoas com deficiência (PcD) que permeia a sociedade. Ao superarem a primeira barreira, o processo seletivo, eles agora são estudantes da EPT, tendo conquistado a entrada em uma instituição federal de ensino. No entanto, o ingresso representa apenas o primeiro passo em direção à obtenção da qualificação desejada.

Na próxima seção desta tese, exploraremos as barreiras além do processo de ingresso, investigando as condições existentes (ou não) para a permanência dos estudantes com deficiência na instituição.

4.4 CORRIDA COM OBSTÁCULOS: BARREIRAS A SEREM SUPERADAS

A inclusão pode ser alcançada pela superação das barreiras que possam persistir na sociedade, especialmente nos IFs, evitando a exclusão das PcD da educação profissional. Superar essas barreiras é uma tarefa desafiadora e não pode ser realizada por meio de imposição legal, mas sim pela construção de um ambiente de convivência plural e inclusivo.

Constatamos que as barreiras começam a se manifestar antes mesmo do ingresso, com o sentimento de incapacidade reproduzido como uma herança entre a

sociedade em relação às PcD. Por meio dessa reprodução, alimenta-se o sentimento de auto-eliminação, levando as PcD a não buscarem a qualificação acadêmica e profissional por meio da EPT.

Uma vez superadas as barreiras pré-ingresso, o estudante se encontra agora em um novo cenário ao estar inserido na EPT. No entanto, como aponta Prieto (2006), apenas a sua inserção não é suficiente para garantir o sucesso acadêmico, profissional e social, sendo necessário que ele seja efetivamente incluído.

Bourdieu (2013) ressalta que as dificuldades enfrentadas pelo público que costumeiramente frequentava as instituições de ensino diferem daquelas enfrentadas pelas frações excluídas da escola. Consequentemente, os excluídos eram persuadidos a acreditar que não mereciam estar naquele ambiente, gerando uma exclusão interna, uma auto-eliminação. Esse panorama só pode ser modificado a partir da entrada dessas frações na escola, afetando o sistema escolar.

Como a entrada desse público não costuma ser rotineira, as instituições de ensino acabam não sendo pensadas para recebê-los:

Eu estranhei muito porque, na escola tinha alguém que me ajudava, acompanhava. No começo lá, não tinha. Até então, quando eu comecei a entrar lá no campus, eu cheguei lá e fiquei meio assim perdido, procurava a sala, não achava a sala. Daí eu perguntei para um dos professores, eu nem sabia que ele era professor, eu perguntei se ele podia me levar para a sala de educação física. Daí ele falou que não. Daí ele me levou outro, pegou duas alunas que estavam lá para poder me acompanhar. Daí eu consegui ter acesso para a sala de aula. Mas em si, com o tempo, a gente vai se acostumando, daí já peguei o jeito. (Egresso 2 – Entrevista)

Locomover é meio difícil, eu não entendo quase nada das coisas, bloco 1, bloco 2, pra mim é tudo bloco, eu não consigo saber muitas coisas, então eu sempre me perco por aqui, mas eu decorei alguns caminhos, alguns eu ainda não decorei, e eu acho meio difícil, é difícil se localizar só, mas a estrutura sim é boa. Podia ter um mapa do IF. (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

Pra mim era difícil porque eu preciso de um pouco de ajuda com a cadeira [de rodas] em uns lugares, e aí lá não tem corrimão¹¹ na rampa da entrada. No começo fiquei pensando que não ia dar certo, mas nos primeiros dias os meus amigos que estudavam antes comigo foram me ajudando. Só que vai cansando também, chapa eles né. (Evadido 1 – Entrevista)

Questões simples, como a localização dos ambientes dentro da instituição, são apontadas pelos estudantes com deficiência como um fator que dificulta sua

¹¹ Importante destacar que no período de realização da pesquisa, pudemos constatar que as rampas de acesso à instituição já possuem corrimãos instalados, corrigindo assim, o problema mencionado pelo estudante.

chegada ao IF. Uma solução simples, sugerida pelo Ingressante 1, chama a atenção: "Podia ter um mapa do IF."

Mantoan (2006) salienta que a construção de ambientes inclusivos requer a disponibilização de suportes e recursos para a participação efetiva de todos. Enquanto tendemos a imaginar grandes obras ou ações que demandariam uma grande quantidade de recursos, a implementação de ações simples, como a criação de um mapa da instituição, já poderia ajudar na superação dessa barreira enfrentada pelos estudantes.

Ouvir os próprios estudantes é crucial para entender suas necessidades e identificar oportunidades de melhoria no processo inclusivo da instituição. Isso é fundamental para promover a superação das barreiras e garantir que o tempo e os recursos sejam direcionados de forma eficaz, evitando investimentos em ações e adaptações que não tragam resultados significativos.

Pletsch (2017) aponta para essa necessidade de "dar voz" aos estudantes no processo inclusivo. As barreiras são encontradas e sentidas por eles, então, é também por meio de suas próprias perspectivas que podem ser planejadas as ações.

Sabe que tem um amigo meu que é cego e ele fala que ele odeia quando fazem audiodescrição pra ele? Tipo, ah, eu sou gordo, tenho camiseta cinza, calça preta. Ele falou pra mim, cara, dane-se, eu não tô nem aí pra como você tá vestido, ele acha que vale mais poder sentir a gente. E é engraçado, né, porque às vezes a gente tenta fazer alguma coisa e aquilo não faz sentido, né, pra pessoa. O problema é que as pessoas usam essas coisas e elas não sabem de onde vem. Elas não sabem, tipo, quando a pessoa quer, que nem o exemplo, ela não sabe porque que ela fez isso, ela só sabe que na cabeça dela tá programado pra ela fazer isso, quando ela vê alguém. Então é estranho. (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

Talvez, tipo, podia ter horário de atendimento virtual também... horário de atendimento ser físico, é muito difícil achar um ônibus que consiga te levar até lá. E ainda, por exemplo, assim, você tipo, o ônibus para, tipo, só se você for, tipo, no horário de pico da escola, que é todo mundo entrando lá e daí é muita gente e eu não gosto de muita gente. Então a gente escolhe, tipo, entrar só depois no outro ônibus. (Ingressante 1 – Entrevista)

As ideias apontadas pelos estudantes podem partir de soluções simples. Entretanto, algumas barreiras exigem soluções mais complexas. Por exemplo, as situações em que a escassez de servidores para atuar no atendimento educacional especializado (AEE) têm um impacto direto na inclusão dos estudantes.

Essa barreira foi também identificada em outras pesquisas pelo país. Figliuzzi, Santos e Guimarães (2016), Menezes *et.al.* (2022) e Manica (2011) apontaram em

suas produções que há falta de pessoal para o AEE nas instituições da RFEPC, em especial de professores de Educação Especial e TILS.

Quando cheguei aqui fiquei bem nervosa porque não tinha um intérprete e chorei bastante, tava bem brava e não conseguia conectar a internet para conversar com o intérprete e até o povo conseguir acalmar demorou. Acabei faltando uma semana. Mas eu nunca tive vergonha não, de ser surda. Depois disso vim normal e fui apresentada para a turma toda, todo mundo olhou e eu nunca tive vergonha. Eu também do olho direito não consigo ver, pelo esquerdo só. (Ingressante 3 – Entrevista. grifo nosso)

A aluna Ingressante 3 é uma estudante surda que necessita da assistência de um intérprete de Libras para se comunicar. Ela enfrentou dificuldades ao ingressar na instituição, pois não havia intérpretes disponíveis. Como solução temporária, a coordenação forneceu equipamentos eletrônicos (*tablet* e *notebook*) para que ela pudesse ser atendida remotamente por um intérprete de Libras de outro campus. No entanto, essa tentativa de resolução do problema revelou-se insuficiente, pois a estudante enfrentou diversos obstáculos na utilização desses equipamentos:

Bom, às vezes conversava, dava risada, mas tinha bastante dificuldade para entender, tanto o intérprete com dificuldade, quanto eu também. E aí travava, sempre caía a conexão ou ficava só carregando. Tinha que ter paciência. A internet, né? A internet era ruim. Aí eu pegava o computador, ficava só virado pra mim a câmera e o intérprete via eu e só ouvia o professor. Aí quando o professor queria mostrar alguma coisa, virava o computador e mostrava. Mas era bem difícil. Era só eu e o intérprete, na *meet*. Era ruim. Tinha bastante dificuldade. Principalmente matemática, quando eu ia escrever, porque o intérprete não estava vendo o passo a passo para ajudar. Então, acabava que se perdia e não conseguia fazer. No primeiro ano foi assim, o ano inteiro, na *meet*. E esse ano foi até ela [a intérprete] chegar agora em março. (Ingressante 3 – Entrevista)

Não fazia [provas e trabalhos] né... [risos]. Não tinha o intérprete [de Libras] até uma parte desse ano. Eu usava por *tablet*, computador... conversava com ele [intérprete] por lá. As vezes ele conseguia conversar comigo sobre alguma coisa da matéria, mas as vezes não dava nem pra ver e ouvir nada, travava é... a internet não pegava. Mas eu me dava bem com ele, conversava, e as pessoas aqui não sabem como falar comigo, eu ficava mais com ele. Pra mim é bom aqui, só é ruim que falta gente [intérprete de Libras], aí não tem como conversar com os outros. Eu só falava pelo *tablet* com ele mesmo. (Ingressante 3 – Entrevista)

A ausência do intérprete de Libras impactou o desempenho da estudante no decorrer do curso. Somada a outros fatores, como o próprio desenvolvimento tardio da estudante na aquisição da Libras, devido ao procedimento e acompanhamento do implante coclear, seu desempenho foi comprometido.

Como alternativa, foi proposto para a estudante um planejamento de

flexibilização curricular, amparado na Resolução 148/2023 (IFPR, 2023a). Por meio desta flexibilização, a estudante terá as disciplinas do curso diluídas em mais tempo ao longo dos anos, com a expectativa de conclusão expandida de quatro para seis anos.

Além da barreira da falta de pessoal para atendimento, outros obstáculos surgem ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Até mesmo o deslocamento para a escola é citado como uma barreira, uma vez que o campus está localizado em uma região periférica do município, distante da região central, com serviço precário de transporte coletivo urbano.

É.. daqui é um pouco longe, mas eu ia de circular [ônibus] e as vezes meu pai me levava, mas era difícil, eu ia mais de circular mesmo. Ela passa aqui perto de casa. Só os horários que era ruim. (Egresso 2 – Entrevista)

Venho de van. Pra voltar é um pouquinho mais difícil, você tem que esperar duas horas até a van chegar. Tipo... eu estudo de manhã. Então eu fico duas horas da tarde sem fazer nada aqui, mas eu não consigo me achar muito bem sozinha, então ainda é melhor assim. (Ingressante 1 – Entrevista)

Venho de van, tem bastante dificuldade em se locomover sozinha. Aí minha mãe achou mais seguro a van do que pegar o transporte. Ai tem o auxílio de dinheiro que minha mãe pega aqui também pra pagar a van. (Ingressante 3 – Entrevista)

Os estudantes com deficiência ressaltam a dificuldade na locomoção para a instituição, optando pela contratação de serviços privados para se deslocar até o campus. A aluna Ingressante 3 destaca que recebe um auxílio para custear esse deslocamento de van.

Não fica claro pelo relato da aluna qual seria o auxílio recebido, uma vez que não há previsão de auxílio transporte no âmbito do campus participante da pesquisa. Analisando os editais de assistência estudantil disponíveis no ano de 2022, encontramos os seguintes auxílios: Bolsa Permanência (destinada a estudantes indígenas e quilombolas), Programa de Monitoria (para estudantes que atuam como monitores no auxílio ao desenvolvimento de atividades junto aos professores), e Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE (para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica).

Entre os programas de auxílio disponíveis, a estudante se enquadrava nos requisitos do PACE e recebeu a bolsa do programa no valor mensal de R\$280,00. É importante destacar que o valor do auxílio permitiu à família contratar o serviço de

transporte para o deslocamento até o campus.

Não são apenas questões estruturais e de falta de servidores que se apresentam como barreiras à inclusão destes estudantes. À medida que suas jornadas escolares avançam, os estudantes enfrentam também barreiras atitudinais. Essas barreiras se manifestam nas inter-relações com os demais colegas e servidores da instituição, através de olhares de estranhamento, situações constrangedoras e, em alguns casos, até mesmo problemas disciplinares.

Entre as situações existentes, dois estudantes relatam ter sido alvo de olhares tortuosos, enquanto outro menciona ter sofrido *bullying*:

Não fui acolhido por todos [da turma], mas pelo meu grupo de amigos, não é nem pelos alunos ao todo, porque tem uns assim que eu sei que... até me olham diferente. (Ingressante 4 – Entrevista)

Ah, preconceito não sei, mas foi, tipo, uma coisa chata, sabe? Que você nem fala com as pessoas normalmente e querem ficar olhando e já me chamar de estranho (Ingressante 1 – Entrevista)

Isso é... que eu sou bastante delicado quando eu vou falar. A primeira coisa que eu notei, e na minha opinião é algo que deviam melhorar, só com relação a alguns dos estudantes. Eu sei que não são todos, mas havia uma maioria que chegava lá, não prestava muita atenção na matéria, ficavam de gritaria, de falação, e eu sou uma pessoa que não curte muito isso. Eu gosto mais de ambientes mais silenciosos, não que eu não goste de ambientes com barulho, eu gosto até. Mas, em si, muita falação com uma pessoa que está concentrada, fica bastante complicado. E teve dias que estava assim, tão... tão chato, assim, lá teve um barulho lá da aula, que eu peguei e falei, professor, professor, eu posso sair da sala? O professor falou, pode, só peguei minha mochila e saí, e fiquei até a situação acalmar. Quando a situação acalmou, que daí que eu voltei. E também com relação a alguns dos estudantes que não tem tanto respeito, assim, com alguns estudantes que não curtem muito brincadeira. Eu sou um deles. Teve uma vez que eu estava, eu estava indo para a sala de matemática, daí apareceu um rapaz alto, e ele, por não ter noção, não saber quem eu era, chegou e começou a... a crescer pelas costas, o que não pode, na minha opinião, porque eu não estou lá para isso. Eu estou lá para estudar. E tive que ir lá no NAPNE para poder informar. Isso, na minha opinião, é uma das coisas que eu notei. Esse foi um momento, mas teve muitos outros. (Egresso 2 – Entrevista. grifo nosso)

Observamos, durante a realização das entrevistas, certa hesitação por parte dos entrevistados em abordar situações que envolveram problemas no relacionamento interpessoal. Apesar da hesitação inicial, mais relatos de *bullying* emergiram durante as entrevistas, incluindo situações que se estendiam desde antes da entrada no IF:

Eu não gosto muito de ficar no intervalo lá fora. Eu tenho mais os meus amigos, aí prefiro ficar na sala com eles ou no celular... não curto ficar no

meio de muita gente. Meus amigos já sabem que eu sou assim. Eu já sofri bastante *bullying*, por um monte de coisa, aí desde antes da outra escola já era assim. Nunca ninguém faz nada. Prefiro ficar na minha do que ter problema. Eu acho que nem adianta ficar reclamando, porque o que que eles podem fazer? Não tem o que fazer. (Ingressante 4 – Entrevista)

Na minha opinião, qualquer tipo de *bullying*, para mim, é errado. Para mim, não existem intensidades. Existem cada um que é pior. Que nem alguns dos estudantes também. Teve alguns também que chegaram e começaram a... Eu lembro uma vez que ele... Deixa eu ver se eu consigo lembrar. Ah, me lembrei. Teve uma vez, lá no... Que eu estava... Indo lá para o [banheiro]... Que eu estava indo lá, que eu estava apurado, e um dos rapazes que estava lá no banheiro, quando começou a tentar tirar foto. E isso não pode. E não foi só comigo... Aconteceu com muita gente. Bastante. Bastante. E isso, na minha opinião, é o que está mais errado. É claro que não são todos os estudantes. Mas, em si, muitos deles acabam meio que se aproveitando. Não só de mim, de outras pessoas. Eu já vi casos de pessoas, assim, que ficaram tão constrangidas que... Que tiveram até que sair por conta disso. (Egresso 2 – Entrevista)

A partir dos relatos dos estudantes, podemos observar as diferentes formas que o *bullying* assume no cotidiano escolar. Eles destacaram o impacto negativo que o *bullying* causa na vida escolar, levando até mesmo a situações de desistência e abandono escolar.

A partir desta barreira atitudinal relatada, visualizamos situações que podem levar ao isolamento social, assédio, abuso de poder (em que alguns alunos se aproveitam da vulnerabilidade de outros para praticar *bullying*), assim como o repúdio ao *bullying*, expresso na fala dos estudantes.

Outro ponto preocupante é a desmotivação dos estudantes em buscar ajuda, acreditando que a instituição não tomará as medidas necessárias para solucionar o problema, podendo reverter até mesmo em novas situações constrangedoras a eles.

Pra falar a verdade eu não percebo nada. Eu vejo, tipo, umas coisas tipo, ah, *bullying* é errado e essas coisas. Mas eu sei que isso não vai parar o *bullying*. Infelizmente, a gente sabe que isso não vai parar o *bullying*. Seria tão bom se isso parasse o *bullying*, seria tão bom. Mas eu sei que um papel sem sentimentos não ia mudar alguma coisa. Daí eu fico, tipo, eu acho que não é culpa do Instituto, é só sei lá, acaba que a gente mesmo tem que lidar com as coisas. Basicamente é isso. (Ingressante 1 – Entrevista)

O constrangimento e a desmotivação na busca por ajuda podem ser compreendidos, uma vez que as barreiras atitudinais não estão presentes apenas nas relações entre os estudantes, mas também podem ser encontradas em relatos envolvendo servidores da instituição.

Eu acho que os professores me viam como um problema, que tinha que fazer as coisas diferentes né, tipo... que eu atrapalhava a turma. (Concluente 1 – Entrevista. grifo nosso)

No começo tive bastante dificuldade, teve um professor que acho que não gostava de mim, sei lá. Ele não entendia bem que eu conseguia fazer, só tinha que me mostrar mais com prática, com coisas que eu pudesse ver, medir... eu sou melhor vendo assim as coisa. Aí eles pediram pro professor, e ele começou a usar umas peças mesmo, eu consegui entender melhor a matéria. (Concluente 2 – Entrevista)

No primeiro ano assim, eu senti de um professor do instituto que dava aula para mim, eu senti que ele não acreditava que eu ia continuar no curso. Eu me sentia assim, mas aí eu busquei ajuda, busquei me esforçar e hoje eu tenho uma boa amizade com esse professor e ele viu a minha evolução. Eu também, tipo assim, eu conversei com a coordenação, aí a gente sentou, a gente conversou e ele aceitou o desafio e me ajudou. (Concluente 1 – Entrevista)

Os estudantes destacam que, para eles, havia uma percepção inicial negativa dos professores, entendendo que representavam um problema para a turma devido à sua forma diferente de aprender. Mantoan (2006) já chamava a atenção para o fato de que o aluno com deficiência, por necessitar de uma abordagem educacional diferenciada, é visto como um problema no ambiente escolar. Seu ingresso no sistema escolar exige que o cotidiano e o planejamento de ações dos agentes escolares sejam repensados, causando um choque no modelo tradicional implementado.

Prieto (2006) reforça que a escola e seus profissionais, ao não responder aos desafios da inclusão e do acolhimento às diferenças, amparam-se em um pressuposto irrealizável, exigindo que todos os alunos se enquadrem ao modelo tradicional de exigências, rígido e inflexível. Essa tomada de posição de estranhamento e resistência às mudanças pode resultar em uma ação pedagógica excludente, gerando uma situação de violência simbólica, como exposto por Bourdieu (2013).

Bourdieu argumenta que a violência simbólica se manifesta por meio da imposição de uma visão de mundo dominante, que é aceita como natural e legítima pelos dominados. Essa imposição, muitas vezes inconsciente, opera através das instituições, como a escola. Ao demonstrar resistência às adaptações e manter um modelo inflexível de ensino, os professores por meio de sua autoridade pedagógica, contribuem para perpetuar a exclusão daqueles que não se adaptam, mascarando essa exclusão sob a aparência de neutralidade e universalidade. Isso contribui para uma situação de não-aprendizagem, levando ao sentimento de auto-eliminação entre esses estudantes.

Fica evidente a necessidade de capacitar continuamente a equipe de

servidores para o trabalho com a diversidade e a inclusão, além de implementar ações efetivas para combater o *bullying* nas escolas. A criação de um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, onde o respeito mútuo seja a base das relações interpessoais, é fundamental para prevenir esse problema.

A capacitação contínua da equipe escolar pode minimizar as situações de inflexibilidade no modelo de ensino, combatendo a visão de incapacidade em relação às PcD e evitando a manifestação da violência simbólica na instituição. Por meio dessa formação, os servidores estarão melhor preparados para adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente inclusivo para todos os alunos.

Neste tópico, apresentamos as barreiras encontradas pelos estudantes ao ingressarem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Levando em consideração a definição de barreiras apresentada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e os relatos dos estudantes, pudemos identificar diversas dificuldades enfrentadas:

- Barreiras Urbanísticas: Localização do campus em uma região afastada no município.
- Barreiras Arquitetônicas: Disposição inadequada dos prédios da instituição e localização dos espaços em seu interior.
- Barreiras nos Transportes: Ineficácia do sistema de transporte coletivo para a chegada ao campus.
- Barreiras Tecnológicas: Dificuldades na utilização dos equipamentos eletrônicos e ausência de sinal de internet para utilização dos equipamentos cedidos aos estudantes.
- Barreiras nas Comunicações e Informação: Situações de isolamento dos estudantes e falta de Tradutor e Intérprete de Libras para a estudante surda.
- Barreiras Atitudinais: Casos de *bullying*, problemas de relacionamento interpessoal entre colegas e violência simbólica expressa pela inflexibilidade no modelo de ensino.

Estas barreiras comprometem a inclusão e a qualidade da experiência educacional dos estudantes com deficiência na EPT, ressaltando a importância de medidas que promovam a acessibilidade no ambiente escolar, visando proporcionar condições reais de permanência aos estudantes.

No próximo tópico apresentaremos as ações desenvolvidas no IFPR, identificadas pelos estudantes, para superar as barreiras que até aqui foram

encontradas, analisando sua implementação e o reflexo dessas ações na inclusão dos estudantes com deficiência na instituição.

4.5 ENTRE REPRODUZIR E ROMPER: AÇÕES E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL

Além de identificar as barreiras que dificultam a inclusão escolar de estudantes com deficiência, é fundamental pensar em ações que possibilitem a superação dessas dificuldades. Essa superação não deve resultar de um esforço isolado, mas sim de uma colaboração entre a equipe de servidores, os estudantes e suas famílias, visando romper com a exclusão. Caso contrário, o sistema escolar apenas perpetuará a cultura excludente já enraizada.

Para uma melhor organização deste tópico, utilizaremos como referência a classificação das barreiras mencionadas no tópico anterior, analisando as ações implementadas para superá-las. A partir do detalhamento das ações realizadas, percebidas pelos estudantes, traremos também suas considerações sobre o trabalho desenvolvido para a inclusão escolar, além das sugestões, que foram destacadas para aprimorar os processos inclusivos na instituição.

4.5.1 Barreiras Urbanísticas e nos Transportes

A localização do campus em uma região afastada do município remete ao planejamento realizado na época de sua implantação. Embora a garantia de acesso e transporte ao campus ultrapasse as atribuições da equipe de servidores, algumas ações podem ser planejadas para minimizar esse problema.

Como a localização do campus impacta diretamente a locomoção dos estudantes, abordaremos as barreiras relacionadas ao transporte. A análise da documentação dos estudantes e das fichas de acolhimento fornecidas pela instituição revelou que a questão do transporte até o campus é uma preocupação recorrente entre as famílias.

Ao examinar os documentos e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹² do IF participante da pesquisa, constatou-se que a direção do campus solicitou

¹² O PDI da Instituição não será referenciado nesta tese para manter o anonimato dos participantes e da instituição participante da pesquisa.

ao poder público municipal a oferta de transporte escolar para os estudantes. No entanto, essa demanda não foi atendida no município onde o campus está situado.

Para os estudantes que residem em municípios vizinhos, a mesma solicitação foi encaminhada às prefeituras, desta vez sendo atendida, o que possibilitou que esses alunos utilizassem o sistema de transporte público cedido pelo município para chegar ao campus. Um exemplo dessa situação pode ser encontrado no relato do concluinte 1:

Eu venho com o ônibus da prefeitura. Eles me deixam aqui na frente, aí o pessoal sempre me ajuda aqui. Quando eu comecei, não sabia se ia ter, aí o pessoal lá do IF conseguiu pra eu vim com os outros que estudam na cidade também. (Concluinte 1 – Entrevista. grifo nosso)

Para os estudantes que residem no mesmo município do campus, embora a solicitação de transporte não tenha sido atendida, as famílias têm buscado soluções por meio de bolsas e auxílios oferecidos pela instituição. É importante destacar que esses auxílios não são especificamente destinados a essa finalidade, mas acabam sendo usados pelos estudantes para melhorar a situação e auxiliar na contratação de transporte privado.

Minha mãe tem o [auxílio] pra transporte, que aí ela usa pra van. (Ingressante 3 – Entrevista)

Pra mim foi importante participar das pesquisas, que é um valor que já ajudava a ir para o IF, mesmo que não seja muito, era bom ganhar pra tá lá, já ajudava a pagar pra eu ir. (Egresso 1 – Entrevista)

A ausência de uma destinação específica dos auxílios para o deslocamento ao campus gerou sugestões, para que a superação dessa dificuldade se torne um foco de atenção para os gestores da instituição:

Acho que poderia ter um tipo de ajuda pra gente pegar e usar pra pagar van, sei lá. Porque é realmente meio difícil de pegar a circular, tipo... tem que esperar um monte e as vezes a gente se perde até. Eu mesmo já desci no lugar errado e eu não sou bom pra me achar. Aí por isso que venho de van, só nos dia que não tem mesmo, que aí uso circular. (Ingressante 1 – Entrevista)

Acho que tem mais gente que ia querer usar se tivesse [o auxílio para transporte] porque é meio ruim os horário de ônibus aqui. Acho que era uma coisa boa se colocasse. (Ingressante 2 – Entrevista)

Mesmo com as dificuldades de deslocamento ao campus, decorrentes de sua

localização e da ineficiência do sistema de transporte público, os estudantes e suas famílias não permitiram que essa barreira os impedisse de frequentar a instituição e seguir com os compromissos com sua carreira acadêmica.

Como sugestão, os próprios estudantes apontaram a necessidade de que a instituição reorganizasse os auxílios estudantis, direcionando-os especificamente para a questão do transporte. Segundo eles, essa medida poderia incentivar outros estudantes, além daqueles com deficiência, a buscar a instituição para seus estudos.

4.5.2 Barreiras Arquitetônicas

Os relatos dos estudantes, apresentados até aqui, destacam a presença de barreiras físicas e estruturais no campus, que, embora parcialmente resolvidas, ainda afetam a experiência de locomoção e acessibilidade. A falta de um sistema eficiente de sinalização e o estreitamento de algumas calçadas são fatores que dificultam a movimentação pelo espaço. No entanto, melhorias como a instalação de corrimãos e elevadores para cadeiras de rodas, demonstram o compromisso da instituição com a acessibilidade.

A sugestão do estudante Ingressante 1, discutida no tópico anterior, sobre a criação de um mapa do campus, é especialmente relevante, por evidenciar a necessidade de um sistema de orientação mais eficaz. Esse recurso não apenas facilitaria a mobilidade, mas também promoveria a inclusão de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou dos que estão ingressando na instituição.

Apesar dos aspectos que ainda precisam ser aprimorados, os estudantes reconhecem que a estrutura da instituição é boa e contribui positivamente para o ambiente de estudo no IF:

Primeiramente, um dos motivos que eu acho que me avalia bastante como uma boa estrutura é a maneira como o campus em si é construído. A biblioteca também é um lugar interessante onde muitos estudantes podem ir e, na minha opinião, até é fácil o acesso à sala dos professores, caso os alunos precisem tirar dúvidas. Então, não tenho muito o que falar. (Egresso 2 – Entrevista)

A estrutura é muito boa, cara, assim, não tem do que reclamar tipo... os laboratórios, sala, é... as coisas assim bem bonitas, acho que é bem legal. (Egresso 1 – Entrevista)

Eu acho que não é perfeito mas que estrutura está bem boa, para se locomover, para poder andar. Até que não tinha algum perigo, está bem mais ajustada a parte estrutural da instituição. Eu sempre tenho ajuda do pessoal

pra poder ir nos lugares aqui dentro. (Concluente 1 – Entrevista)

Analisando o disposto em outras instituições pertencentes à RFEPECT, por meio da revisão de literatura, pudemos identificar que os problemas arquitetônicos e estruturais são mencionados nas produções de Barros (2016), Ramos, Soares e Gomes (2012) e, Souza e Alvarenga (2021). Nestas pesquisas, há destaque para problemas que comprometem a acessibilidade nos campi, em especial, no tocante a ambientes com estruturas precárias.

Proporcionar um ambiente com boa estrutura em um sistema de educação pública é um dos objetivos destacados na criação dos IFs, pela Lei 11892/08 (Brasil, 2008b), e essa condição é percebida e valorizada pelos estudantes. Como a construção do campus participante da pesquisa é recente, observamos que as questões arquitetônicas para a acessibilidade foram consideradas no projeto, embora sejam necessários alguns ajustes para melhorar o espaço. Contar com as sugestões dos próprios estudantes é importante para que o campus se torne cada vez mais inclusivo e acessível a todos.

Por isso, foram aspectos ressaltados pelos participantes como relevantes a elaboração de mapa de localização dos espaços internos do campus e, a adequação de calçadas e rampas para utilização de cadeirantes.

4.5.3 Barreiras Tecnológicas, nas Comunicações e Informações

Embora a instituição possuísse, no momento da pesquisa, três cursos voltados para a área tecnológica (Automação Industrial, Informática e Programação de Jogos Digitais), que necessariamente utilizavam aparelhos tecnológicos para seu funcionamento, os estudantes apontaram que o sinal de internet *wi-fi* é ineficaz em alguns pontos do prédio. Além de comprometer o funcionamento de celulares e computadores sem o acesso à *internet*, a ausência de sinal pode interferir significativamente na utilização de recursos de tecnologia assistiva disponibilizada aos estudantes.

No caso dos participantes da pesquisa, damos destaque para a situação enfrentada pela estudante Ingressante 3, que necessita do apoio de um Intérprete de Libras. Na ausência do TILS na instituição, foi oferecido à estudante um atendimento remoto, com o suporte de um intérprete de outro campus. Entretanto, com os

problemas de sinal de *internet*, o atendimento foi diretamente impactado. Para viabilizar o atendimento, a estudante recebeu um *notebook* e um *tablet* para se comunicar com o intérprete durante seu período de permanência na instituição. Contudo, além das limitações específicas ao atendimento remoto, a falta de sinal de *internet* comprometeu ainda mais essa comunicação, como evidenciado nos relatos da estudante, apresentados no tópico anterior. Isso não apenas impediu a interação com o profissional, mas também afetou a comunicação com os demais estudantes e servidores.

Seja nas atividades cotidianas de sala de aula, na relação professor-aluno, ou na convivência com os demais estudantes, a ausência de um Tradutor e Intérprete de Libras para atender a estudante surda foi a barreira com o maior número de desdobramentos.

Além de contribuir para o isolamento social da estudante, essa ausência prejudicou seu desempenho acadêmico e o acompanhamento das aulas. Como a estudante não conseguiu fazer as avaliações, algumas disciplinas tiveram de ser remanejadas e diluídas para os próximos anos, o que aumentou o tempo necessário para a conclusão do curso.

Não teve muita coisa, nem prova. Porque eu tinha na *meet*. Agora fiz um seminário de português. Apresentei um trabalho. Aí de matemática também foi uma atividade pelo *classroom*. E nas outras também foi tudo atividade em sala. Não teve uma prova no papel. Alguns professores deram já antes prova no papel mesmo pra mim responder, mas tinha muita dificuldade, confundia e acabava não conseguindo. Esses dias fiz uma prova oral, achei bom. (Ingressante 3 – Entrevista. grifo nosso)

Percebemos que as ações para adaptar o trabalho partiram de iniciativas isoladas de alguns professores, como a proposição de provas orais. No entanto, devido à dificuldade de comunicação com a estudante, causada pela ausência do intérprete de Libras, as atividades e avaliações foram prejudicadas.

A comunicação com a estudante ficou restrita às limitações impostas pelo atendimento *on-line*. Nesse contexto, os próprios estudantes se organizaram e decidiram tomar uma iniciativa para minimizar o problema:

Antes de ter ela [a intérprete] tem alguns alunos mesmo que tavam fazendo o curso de LIBRAS com quem quer aprender. É uns alunos que ofertam na hora do intervalo. É rapidinho, alguns alunos que sabem Libras, aí acaba divulgando para os demais e quem tem interesse participa. Aí eu faço junto com eles, no intervalo. É uma vez na semana, na sexta a tarde. Isso é bom.

Mas é bem pouquinho gente. (Ingressante 3 – Entrevista)

Um grupo de estudantes, para se comunicar com maior facilidade com a estudante Ingressante 3, buscou aprender noções básicas de Libras. Com o apoio do NAPNE e de um estudante que dominava alguns sinais básicos, o grupo se reunia às sextas-feiras, durante os intervalos das aulas.

Esse grupo foi importante para que a estudante Ingressante 3 pudesse, além de se aproximar de novos colegas, praticar a Libras, uma vez que ainda estava em processo de aquisição da Língua de Sinais.

Com as ações executadas, apresentadas até aqui, as barreiras expostas permanecem e assim, dificultam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, culminando no aumento das barreiras atitudinais, o que pode levar ao isolamento e até mesmo à desistência do curso.

4.5.5 Barreiras Atitudinais

As barreiras atitudinais estão muitas vezes presentes de maneira velada no ambiente escolar, sendo exercidas tanto por colegas estudantes quanto por servidores da instituição. O *habitus* internalizado na sociedade e reverberado na comunidade escolar influencia as relações sociais presentes na escola, impactando no cotidiano dos estudantes com deficiência.

Bonnewitz (2003) aponta que a necessidade de aquisição da cultura escolar, presente nos grupos dominantes, por parte dos grupos dominados, é uma expressão de violência simbólica. Por meio do *habitus*, os membros dos grupos dominados acabam por antecipar seu futuro consoante as experiências do presente, levando a uma auto-eliminação.

Bonnewitz (2003), ainda ressalta que essa aculturação, existente entre os grupos na escola, pode não ocorrer com os estudantes com deficiência, seja por particularidades pré-existentes decorrentes de sua deficiência ou mesmo pelo isolamento em que se encontram em relação aos demais estudantes.

Alunos são gente boa. Alguns. Mas em todo lugar vai ter gente que a gente não gosta. Esse é um fato. Então eu não vou falar, tipo, não, não gosto de alunos, não quero alunos, porque eu sei que em qualquer lugar vai ter gente chata e a gente vai ter que aprender a lidar com isso. Mas tem gente que eu não gosto, tem gente que eu gosto, obviamente, mas eu não acho que

nenhum vai fazer o mal pra mim. Não por querer. Não fui acolhido por todos, mas pelo meu grupo de amigos, não é nem pelos alunos ao todo, porque tem uns assim que eu sei que... até me olham diferente. (Ingressante 4 – Entrevista)

Na sala é pouca a interação. Faço os trabalhos sozinha, só com a intérprete. Mas na educação física faço atividade em dupla e em grupo com os demais alunos. E aí dá pra se comunicar bem. Antes dela [a intérprete] eu não conversava nem com os alunos. Os alunos ficavam lá conversando, fazendo bagunça e eu ali só com o intérprete mesmo na *meet*. Quando os alunos fazem bagunça eu fico quieta. Só conversando com o intérprete. (Ingressante 3 – Entrevista)

Não sei dizer, mas sei lá... parece que não é certo, eu não me encaixo. Fico na minha. (Ingressante 1 – Entrevista)

Esse isolamento não se restringe apenas às relações entre os alunos, mas também atinge os servidores da instituição. Nesse caso, o sistema escolar acaba legitimando o domínio cultural arbitrário, instalado como instrumento de legitimação das desigualdades sociais, expresso pela ação pedagógica enquanto violência simbólica.

Pelo relato dos estudantes, expostos no tópico anterior e a seguir, pudemos observar que ocorreram situações nas quais os professores não compreenderam a importância da inclusão dos estudantes com deficiência, estimulando, inclusive, o sentimento de auto-eliminação nos alunos:

No primeiro ano assim, eu senti de um professor do instituto que dava aula para mim, eu senti que ele não acreditava que eu ia continuar no curso. (Concluente 1 – Entrevista)

Eu acho que os professores me viam como um problema, que tinha que fazer as coisas diferentes né, tipo... que eu atrapalhava a turma. (Concluente 1 – Entrevista)

Eles [professores] não me respondem porque eles... Não sei porquê. Na verdade, eu acho que é porque eles não têm tempo ou tem muita gente pra responder, mas às vezes acho que é porque eles tão me evitando. (Ingressante 1 – Entrevista)

Ninguém me tratou mal, mas sei lá... não sei se era por causa da minha condição ou não, acho que eles ficavam preocupados de como dar aula com eu ali também, se eu ia dar conta. (Evadido 1 – Entrevista)

Sabemos que as barreiras atitudinais impactam diretamente nas relações sociais estabelecidas pelos estudantes, e, ainda, no rendimento acadêmico, uma vez que com o distanciamento entre estudantes com deficiência e professores, o êxito acadêmico parece cada vez mais improvável.

Mas, em contrapartida ao exposto, foram identificadas ações para romper com esse distanciamento, em especial entre professores e estudantes. As ações vão desde tempo extra para a realização das atividades, até horários de atendimento extraclasse aos estudantes disponibilizados pelos professores.

Eu quero uma adaptação para que a gente consiga fazer a mesma atividade como os demais colegas, não quero nada diferente. Tranquilo. Então, é... Quando eu sentia dificuldade, quando eu tinha alguma dúvida, eu marcava com o professor ou com a professora para tirar dúvida. Ou, tipo assim, se fosse uma prova que levava mais tempo, eu marcava esse horário no contraturno para poder terminar a prova. Para poder fazer a prova sem ter pressa, no meu tempo e no meu ritmo. Não tinha, alguém que me ajudasse. Aí, como que eu fazia? Aí, tipo assim, eu comecei a me identificar e falando com os professores. Aí, eles me passaram a ideia para os professores fazerem uma parte da prova, das atividades, uma parte escrita e a outra parte... outra parte oral. Aí, eu conseguia conciliar porque não levava... não tinha prejuízo para mim. E sempre, os professores, era raro quando eles passava no quadro. Era mais slide, mais atividade... então, era mais tranquilo também, porque a gente sempre não tinha muita cópia. (Concluente 1 – Entrevista. grifo nosso)

Quem faz, na real não é o Instituto, são os professores. Porque eles, quando eles veem que você gosta de alguma coisa, eles não vão falar assim, fica quieto, não é sobre isso. Eles vão continuar teu assunto. Daí eles teve uma aula que eu falei de amor e ficou uma discussão inteira sobre amor. E eu fiquei tipo, nossa, que legal, o professor não ficou bravo com isso. Porque nas antigas escolas as pessoas ficavam assim. Mas eu acho muito legal que os professores aqui são gente boa, vejo que eles até tentam ajudar quando dá. (Ingressante 1 – Entrevista)

Quando era período de prova, principalmente em relação a matérias como Química, Física e Matemática, que são as que eu mais tenho dificuldade, eu pedia sempre um horário de atendimento para tirar as minhas dúvidas. E muitas das vezes eu fazia prova nesses horários de atendimento, que era no horário contrário da aula. (Egresso 2 – Entrevista. grifo nosso)

A princípio eu fiquei meio preocupado. Nossa, eu não vou ter professor de apoio para mim? Como é que eu vou conseguir, para conseguir entender a matéria? Só que quando me falaram dos horários de atendimento, daí que eu já fiquei mais tranquilo, porque eu chegava lá e os professores falavam para mim de uma maneira que eu conseguisse entender, porque eu entendo as coisas de forma muito concreta, muito detalhista. Eu não consigo entender muito bem palavras em sentido figurado, então os professores conseguiram trabalhar muito bem comigo dessa forma, de forma mais concreta, detalhista. A mesma prova que os alunos fazia eu também fazia, mas eu fazia numa sala separada. Tinha dia que eu fazia com os alunos, mas de repente vinha aquela dúvida na cabeça, não sabia o que fazer, o tempo também passa muito mais rápido, e daí o professor falava pra mim bem assim, vamos fazer assim, mas vai lá no horário de atendimento pra você poder terminar a prova. Daí eu chegava lá e conseguia terminar de boa, porque eu tinha mais tempo a mais. (Egresso 2 – Entrevista. grifo nosso)

Acho que não tinha nada de diferente, as prova tudo eram igual dos outros, só que eu podia as vezes terminar depois, na hora do atendimento do professor, que as vezes era muito apurado pra terminar na sala. Mas acho que é isso. (Concluente 2 – Entrevista. grifo nosso)

Os professores sempre me atenderam no horário de atendimento, e aí era bom pra tirar dúvida. Eu não sentia dificuldade, só em alguma coisa ou outra, mas todo mundo foi muito gente boa. (Egresso 1 – Entrevista. grifo nosso)

A ação de maior destaque entre os estudantes foi o horário de atendimento extraclasse dos professores. Esse horário não é exclusivo para o estudante com deficiência, mas sim, voltado a qualquer estudante que necessite de ajuda ou queira utilizar o espaço para sanar dúvidas.

Todos os professores disponibilizam ao menos quatro horas semanais para o atendimento aos estudantes. Esse horário de atendimento está regulamentado pela Resolução nº56 do IFPR, de 03 de dezembro de 2012 (IFPR, 2012) e compõe parte da carga horária obrigatória dos docentes.

A Resolução não estabelece quais atividades devem ser desenvolvidas durante este período, denominado “Apoio ao Ensino”, mas cada campus pode elaborar o seu próprio modelo de organização.

No campus participante da pesquisa, os horários disponibilizados pelos professores são publicados em uma planilha no site da instituição. Alguns docentes distribuíram os horários entre os cursos, definindo dias específicos para cada um, enquanto outros deixaram os horários em aberto para atender a todos os cursos em que lecionavam.

Embora não haja previsão de atendimento individualizado aos estudantes nessa resolução, é possível notar que alguns professores disponibilizam horários específicos para atender a alunos com deficiência, como a Ingressante 3, que possui horários específicos para atendimento nas disciplinas de Geografia, Informática e História.

Teve dificuldade com algumas disciplinas e daí foi tirado. Ano passado eu já não fiz algumas. Esse ano eu não faço química, física... Aí fica tudo para fazer no futuro. Aí nesses horários livres que tem os atendimentos. Foi feita uma adaptação curricular que é também porque eu não tinha o professor pra ajudar na LIBRAS. Aí eu tenho também um horário separado só com o professor das matérias. Eu acho bom, só vai demorar mais tempo pra eu sair daqui, mais uns anos parece. (Ingressante 3 – Entrevista. grifo nosso)

Pelo relato da estudante fica evidente que os atendimentos específicos, disponibilizados pelos professores, somado à chegada da intérprete de Libras, contribuiu para seu processo inclusivo:

Antes dela [a intérprete] eu quase não falava com os professores, era mais coisas no papel que eles me davam. Agora é mais fácil. Eles me atendem bem, me ensinam, não é fácil eu acho... às vezes precisa de mais paciência, eu não sei e demoro a aprender, mas na sala depois eles ajudam. (Ingressante 3 – Entrevista)

Além dos horários específicos para atendimento, a estudante Ingressante 3 relata que passou por um processo de adaptação curricular. Analisando os registros mantidos pela coordenação pedagógica, a respeito da estudante, encontramos então um processo de flexibilização curricular e não de adaptação.

De acordo com Carvalho (2010) e Mesquita (2009) a adaptação curricular compreenderia modificações pontuais, propostas pelos professores em sala de aula, enquanto a flexibilização abrange uma mudança maior, que envolve a alteração do currículo e sua organização, conforme a Resolução de Flexibilização Curricular do IFPR (IFPR, 2023a) aponta.

O currículo da estudante Ingressante 3 foi flexibilizado, como indicado pela Resolução CONSUP/IFPR 148 de 2023 (IFPR, 2023a), redistribuindo as disciplinas a serem cursadas a cada ano, permitindo assim, que existam lacunas em seus horários de aula, para os professores poderem lhe ofertar um atendimento mais próximo e individualizado. Como impacto desse processo de flexibilização, a estudante tem previsão de conclusão do Ensino Médio Integrado em seis anos, como alternativa aos quatro anos previstos inicialmente.

A necessidade de flexibilizar o currículo resulta de uma série de acontecimentos, que remetem aos problemas de alfabetização tardia da estudante (devido ao tratamento de seu implante coclear), passando também pela falta de atendimento educacional especializado no momento do ingresso na instituição. A ausência do Intérprete de Libras comprometeu sua comunicação e consequentemente seu desempenho acadêmico durante o primeiro ano, período em que foi atendida de maneira remota.

A oferta de flexibilização curricular corresponde a uma ação para realocar disciplinas nas quais a estudante não obteve bom rendimento em seu primeiro ano, assim como, possibilitar disponibilidade de horários para os atendimentos junto aos professores.

Já para os demais estudantes, são percebidas adaptações, de menor proporção, implementadas pelos professores. Os estudantes reconhecem o atendimento dos docentes, destacando que foram importantes para sua permanência

na instituição e desempenho acadêmico:

Na minha opinião foi bastante bom, ajudou a ficar, principalmente o trabalho que os professores tiveram comigo, porque a maneira como eles trabalharam, na minha opinião, foi muito boa. O *****¹³, por exemplo, pra me ensinar desenho técnico, ele pegava peça de madeira e com uma régua, e ele me ensinava a fazer medida, ele explicava pra mim o que era de frontal, lateral e esquerda. Eu sou muito grato aos professores, principalmente, e os que deram pra mim aulas de ciências humanas, que eles tiveram bastante paciência, matemática também, foi excelente, foi excelente comigo, porque é a matéria que eu mais tenho dificuldade, física, química, então eles conseguiram trabalhar muito bem comigo. (Egresso 2 – Entrevista)

Embora os atendimentos sejam um destaque, os estudantes apontam que as ações precisam ser aprofundadas e desburocratizadas, para atingirem maior efetividade no processo escolar inclusivo. A preocupação com a burocracia e demora no atendimento às solicitações de adequações, pode ser reforçada pelo relato da Ingressante 1, que questiona o fato das solicitações para apresentação de laudos e atestados.

Acho que o problema é que tudo precisa de papel [laudo, atestado]. Uma pessoa pobre que não consegue, tipo... ela tem autismo, mas não consegue ir num psicólogo pra pedir um papel pra não ir na educação física por exemplo. Como é que essa pessoa vai conseguir fazer a educação física se ela não consegue? Ela não tem dinheiro e ela não vai conseguir um psicólogo fácil, tipo, no SUS. Porque o SUS demora muito. Eu acho meio, é só, é meio ruim, assim, sabe? Não dá pra medir umas coisas assim. (Ingressante 1 – Entrevista)

Acho que seria melhor se a gente pudesse falar de verdade o que precisa, tipo, do que a gente precisa pra poder fazer as coisa sabe. Porque tem horas que a gente vê que eles querem até fazer, mas não dá boa... (Ingressante 2 –Entrevista)

Ainda que, devido a questões legais, seja necessária a apresentação de laudos e atestados, alguns atendimentos podem ser planejados de acordo com a avaliação da equipe multiprofissional da instituição. Ao exigir essa documentação para o planejamento das ações, é reforçado o modelo médico de incapacidade, comprovado apenas mediante avaliação médica, com foco nas limitações das PcD.

Para que a equipe docente e os demais servidores possam de fato ofertar uma educação na perspectiva inclusiva, é necessário um planejamento formativo. Essa

¹³ Durante a entrevista, o participante citou o nome de um dos professores. Essa informação foi suprimida para manter a confidencialidade e anonimato da instituição e dos participantes da pesquisa.

preocupação, quanto à formação da equipe de servidores, é destacada em diversas pesquisas encontradas na revisão de literatura. Destacamos aqui as pesquisas de Manica (2013), Haramis (2021), Gattermann (2017), e Angelico (2021).

Em suas pesquisas, os autores apontam que há expressiva carência no processo de capacitação das equipes e, que isso impacta diretamente na qualidade do processo educacional, levando a um distanciamento das práticas inclusivas.

Para a escola romper com o mecanismo de reprodução implícito nas ações dos grupos dominantes na cultura escolar, que faz com que os estudantes com deficiência sejam vistos como um grupo improvável para a Educação Técnica de Nível Médio, é preciso combater o olhar de incapacidade e estranhamento, vencendo a violência simbólica transmitida pelo modelo de ensino excludente, desburocratizando o acesso ao ensino e possibilitando condições de permanência, capacitando a equipe para o planejamento de ações que rompam com esse modelo excludente.

Vemos que as ações inclusivas ainda partem de pequenos grupos na instituição escolar, sejam eles servidores integrantes do NAPNE, professores ou alunos, mas ainda é necessário avançar para as ações serem institucionalizadas e obtendo cada vez mais efetividade.

Por meio das experiências dos estudantes, podemos observar a importância da persistência, da comunicação e da busca por apoio para alcançar o sucesso acadêmico, mesmo diante dos obstáculos encontrados.

No próximo tópico, a seguir, discutiremos as considerações feitas pelos estudantes a respeito das ações que vem sendo e que podem ser desenvolvidas, assim como, conhecer os avanços obtidos no IFPR para o estabelecimento do AEE visando a permanência dos estudantes com deficiência.

4.6 (RE)PENSANDO: QUANDO A INCLUSÃO NÃO ACONTECE A CONTENTO, A PERMANÊNCIA PODE NÃO EXISTIR

Acho que não tem ações de verdade, ou pelo menos suficientes, não. Boas intenções são. (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

A superação de barreiras exige o planejamento e a execução de ações para que as situações que se configuram como empecilhos à inclusão, sejam vencidas. As ações inclusivas percebidas pelos estudantes, nem sempre foram executadas pela instituição, mas sim, partiram da iniciativa de servidores, familiares, dos próprios

estudantes e da comunidade em geral. Quando há uma soma de esforços entre todos esses agentes, a ação ganha força para assumir de vez a efetividade necessária, deixando de ser apenas uma boa intenção.

Os estudantes destacam que as ações implementadas no IF não parecem ser suficientes para que a permanência e êxito sejam alcançadas. Analisando as proposições, e as considerações dos estudantes acerca das ações inclusivas existentes, percebemos haver baixa participação dos próprios estudantes no planejamento delas, o que pode contribuir para a baixa efetividade.

Vemos que entre as barreiras existentes, as atitudinais, entre elas o *bullying*, relatadas pelos estudantes, são alvo de preocupação da coordenação do campus. Embora não existam registros regulares de casos de *bullying* nos documentos dos estudantes compartilhados pela coordenação, os relatos compartilhados nas entrevistas evidenciam que os casos existem.

Analisando as ações publicadas pelo site da instituição, para discutir a temática da inclusão e combate ao *bullying*, existe uma preocupação com a conscientização da comunidade escolar sobre o assunto.

No campus participante da pesquisa, são realizados anualmente dois eventos. O primeiro deles, organizado por toda a equipe de servidores do campus, consiste em um simpósio, que discute a diversidade em suas mais variadas formas, buscando desenvolver o respeito e tolerância às diferenças. O segundo, organizado pelo NAPNE, consiste em uma série de ações que envolvem os estudantes e servidores em palestras e atividades para discutir temas específicos da área da inclusão, como deficiências, distúrbios de aprendizagem, esportes adaptados e outros temas relevantes à área.

O desafio de engajar toda a equipe de servidores e a comunidade acadêmica nas ações implementadas pela instituição, foi observado nas pesquisas encontradas na revisão de literatura. As produções de Gattermann (2017), Oliveira (2017), Almeida (2021) e Angelico (2021) compartilham que as ações de conscientização e, até mesmo de capacitação das equipes, não evidenciam grande efetividade e participação.

A promoção de palestras e eventos para conscientização da comunidade escolar é uma das atribuições do NAPNE. Incentivar a participação e envolvimento dos estudantes, assim como, a interação entre os estudantes com deficiência, é importante para que se consiga combater o bullying e o isolamento social.

Embora exista o debate sobre o tema, os estudantes com deficiência

destacam que as ações acabam não atingindo a efetividade necessária e, que como não participam do planejamento dessas ações, estas acabam, por vezes, longe de atender ao que de fato precisam.

Eu aprecio a tentativa de ajudar, mas eu só não acho que é do melhor jeito. Eles podiam fazer alguma coisa melhor, ouvir a gente mesmo do que a gente precisa. Melhor do que colar um cartaz, por exemplo, ou fazer uma caminhada. (Ingressante 1 – Entrevista. grifo nosso)

Acho que falta ainda uma boa compreensão dos estudantes. Fazer mais palestras sobre inclusão social dentro do Instituto Federal também, porque eu já era bastante participativo dessas palestras quando tinha. E também incentivar os outros estudantes a conseguirem entender melhor as pessoas. Acho que as [palestras] que são feitas às vezes o pessoal não gosta e elas também não são meio que bem o que a gente tem pra falar. Assim, acho que não importa se é autista, surdo e mudo, ou dislexo, qualquer um, independente do que for, para conseguir além de ter mais respeito e não ficar criando um estereótipo para as pessoas. Então, na minha opinião, acho que isso deve melhorar ainda mais. (Egresso 2 – Entrevista. grifo nosso)

Acho que é muito o mesmo sempre, sempre tudo igual. Tipo... eu não quero que seja destaque sabe? Sei lá, é... autismo, o autista, o destaque, só assim, que os outros respeitem a gente pela gente mesmo. Acho que isso que devia ser falado, respeitar todos. (Ingressante 2 – Entrevista)

A participação dos próprios estudantes é importante para o levantamento das necessidades e o alinhamento das ações. Pletsch (2017) já apontava que, para o processo inclusivo ter significado, é necessária a participação dos estudantes no planejamento da tomada de decisões na escola.

Mantoan (2006) ainda argumenta acerca da importância da participação da família no processo para criar na escola um ambiente de aprendizagem para todos. Pelos documentos e registros dos estudantes, compartilhados pelo NAPNE durante a pesquisa, pudemos constatar que há um contato frequente do núcleo e da coordenação pedagógica com as famílias. Os contatos vão desde simples comunicados e informativos sobre reuniões e eventos a serem realizados na escola, até a mediação de conflitos existentes com os estudantes, servidores e situações envolvendo o ambiente escolar.

Dentre as situações compartilhadas com as famílias pelo NAPNE, há devolutivas sobre o rendimento escolar, sobre atendimentos com a psicóloga do campus, assim como o agendamento de reuniões entre os pais, coordenação pedagógica e professores. Também são relatadas situações envolvendo dificuldades apresentadas pelos estudantes, tanto no tocante a aprendizagem, quanto à socialização.

As famílias dos estudantes com deficiência demonstraram ser bastante participativas nas reuniões e atendimentos sugeridos pelo NAPNE. No caso dos egressos, a participação e envolvimento da família foram importantes para a conclusão do curso com êxito, conforme exemplificam os depoimentos a seguir:

O começo é tranquilo, mas chega um determinado momento que a situação fica... bem puxada. E teve até um momento, assim, eu quero sair e tal, só que... Minha mãe e meu pai sempre falavam, não desista, continue. Continue, siga em frente. O que você começa, você tem que terminar. E eu sempre carreguei isso comigo. Isso foi uma das coisas que me motivou a permanecer lá. Teve bastante momentos, mas o que mais me motivou foi o meu pai e minha mãe, e principalmente a Deus, porque se Deus também não tivesse lá, não tivesse me auxiliado também lá, talvez eu não tivesse ficado por muito tempo lá. E os atendimentos dos professores comigo também, me ajudaram muito nisso. (Egresso 2 – Entrevista. grifo nosso)

Eu até queria desistir do curso, mais por causa de ter que fazer o TCC, mas aí meus pais não queriam, não deixaram eu sair. Mas aí eu fui indo e consegui fazer. (Egresso 1 – Entrevista. grifo nosso)

O pensamento acerca da desistência do curso, em meio às barreiras e desafios, rondou os estudantes, estimulando neles o sentimento de auto-eliminação. Nesses momentos, o apoio familiar demonstrou ser imprescindível para a permanência na instituição.

Logo nas primeiras provas eu já queria sair [risos]... mas aí é difícil né, até entrar lá, tem que continuar. E minha mãe também queria que eu ficasse. Ainda bem que ela insistiu, que agora já to terminando. (Concluente 2 – Entrevista)

Quem me incentiva muito a continuar é meus pais mesmo, que eles sempre dizem que é importante ter o curso pra poder trabalhar depois e tal. (Ingressante 2 – Entrevista)

Bourdieu (2013) aponta a família como primeira instituição social que promove o desenvolvimento individual, sendo a base para a formação do indivíduo no meio social, com isso, o legado da família transforma-se em capital cultural, que está relacionado ao desempenho dos alunos acadêmica e socialmente. Assim como as famílias das classes populares, as famílias dos estudantes com deficiência veem na Educação Profissional, uma oportunidade para modificar o panorama social e econômico, estimulando que os estudantes permaneçam na escola.

As motivações para a desistência foram diversas, indo desde as provas, a falta de interação com os colegas e professores ou ainda, o sentimento de incapacidade:

Quando eu estava em uma época difícil da pandemia, eu até pensei [em desistir], mas como eu vou para a igreja, tenho a minha fé, ouvi as palavras da igreja, coisas boas de motivação, e quando vinha esses pensamentos de desistir, eu ia lá e lembrava daquela palavra de Jesus, que Deus falou para ele lá, esforça, tem bom ânimo e eu te ajudarei. Então, isso me ajudou a continuar, a não desistir. Que na pandemia ficou muito difícil, eu não conseguia entender, e não tinha mais os horários de antes com os professores, mas eu consegui. (Concluente 1 – Entrevista)

Pensei em desistir porque eu tenho muita dificuldade em prova. Eu até tentei... Tentei pedir, tipo, me dá mais um tempo, sei lá, eu consigo, eu tenho problema com TDAH, sei lá, eu não consigo, eu não consigo prestar atenção nas aulas, é muita coisa, muita informação, mas eles não entenderam muito. E até hoje tô tendo que me lidar com isso de uma maneira que eu não sei como eu estou lidando. Tanto que eu nem tô indo mais pra programação, eu acho que já vou reprovar... Porque eu tenho o problema de ou eu ficar muito agitado numa prova, ou eu fico muito lerdo. Tipo, eu não penso em nada, nada vem na minha cabeça, eu fico pensando em qualquer coisa que vem na minha cabeça, tipo, escutando barulho do ventilador, que não tem aqui, mas eu tô enganando. Daí eu tenho esses dois extremos. Ou eu não faço nada porque minha cabeça tá doendo. (Ingressante 1 – Entrevista)

Eu gosto do curso, mas já pensei em desistir por causa de problemas mesmo, sabe? Tipo, ah, não vejo motivo mais pra ficar aqui, não vejo mais motivo pra existir, quero ficar na minha cama dormindo. É só isso mesmo, mas, assim, não é a culpa do curso ou das pessoas que estão aqui. É só coisa da minha cabeça que eu criei. E culpa das minhas escolas anteriores, que eu não consigo acompanhar aqui. (Ingressante 4 – Entrevista)

Eu quis desistir porque não tinha como estudar lá, porque era muita coisa. Eu não sei se dava pra eu fazer tudo as coisas, aí tinha que ter computador pra fazer e eu não tenho. Falei com eles lá, aí diz que na biblioteca tinha, mas nem dava pra eu ficar indo lá fazer as coisas, não ia dar certo, aí não tinha como, falei com a mãe também e achei melhor parar e voltar pra escola. (Evadido – Entrevista)

Diferentemente dos casos nos quais a família incentivou os estudantes a permanecerem na instituição, o estudante Evadido relata que visualizou um cenário no qual seria difícil acompanhar as aulas e, com a anuência da mãe, deixou o IF e retornou à sua escola de origem, desistindo do curso técnico.

O incentivo da família se mostrou importante para os estudantes permanecerem na educação profissional, porém, não foi o único fator responsável. Além do apoio que recebem das famílias, uma boa interação com os professores, é primordial para a permanência dos estudantes.

Existiram relatos nos quais a violência simbólica expressa na relação professor-aluno, demonstrava ser um empecilho para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

[Adaptação] Que os professores fizeram, tipo, por querer? Não. Mas eu acho que foi também... porque eu consigo fazer as coisas muito bem quando eu estou no meu canto. Quando é coisa, tipo, física, eu não vou conseguir. Eu até precisava de uma adequação. Mas também não tem problema de não ter... Eu consegui me virar. Tem o chute né. (Ingressante 1 – Entrevista)

É muito tipo... é isso e pronto. Entendeu? Beleza! Não entendeu? Paciência... acho que foi um pouco diferente isso no começo, porque eu tava mais acostumado com mais assistência antes na escola [ensino fundamental]. (Ingressante 4 – Entrevista)

À medida que os docentes puderam conhecer melhor os estudantes, foi possível pensar em adaptações para que os alunos conseguissem participar das aulas e atividades. Além dos horários de atendimento, discutidos no tópico anterior, foram mencionadas outras adaptações realizadas e, até mesmo uma mudança na linguagem e postura, contribuindo para que a violência simbólica presente tradicionalmente na relação entre professor-aluno no sistema de ensino, não fosse um fator para a desistência dos estudantes com deficiência.

No começo não era muito bom, mas depois de um tempo... para mim eles me viam normal. E também porque eu sempre era uma pessoa bastante focada no que eu fazia. Eu não largava do pé deles. Enquanto eu não entendia, eu não parava de ir em horário de atendimento, nem muito menos na sala de aula, até entender. Então, eles me viam mais como uma pessoa persistente, que quisesse realmente aprender. (Egresso 2 – Entrevista)

Agora eu acho que eles [professores] mudaram, me enxergam como um motivador, esforçado, dedicado, disciplinado, sempre que eu preciso de algo, alguma atividade, eu sempre realizo, sempre entrego no prazo. (Concluinte 1 – Entrevista. grifo nosso)

Essa mudança de postura por parte dos professores, é primordial no processo de inclusão escolar. É preciso compreender que as diferenças são parte presente na sala de aula e, que a maneira como são desenvolvidos o conteúdo e sistema avaliativo, precisa estar ajustada às demandas dos estudantes.

Na revisão de literatura verificamos que a formação e capacitação dos professores para atender às demandas de uma educação na perspectiva inclusiva foram o foco principal de investigação das pesquisas. Dos 54 trabalhos localizados, 19 deles discutiram os problemas no processo formativo dos profissionais da educação.

Manica (2013) e Oliveira (2017) destacaram que desde a formação inicial do professor, faltam elementos para apoiar o trabalho pedagógico em um contexto

inclusivo e, que as especificidades que o trabalho inclusivo exige, representam um grande desafio à capacitação das equipes docentes.

Nesse cenário, torna-se importante que a equipe de professores seja continuamente formada para atender às demandas de um ensino na perspectiva inclusiva, pensado para o contexto local de sua instituição. Dentre as possibilidades de trabalho em uma perspectiva inclusiva, temos a abordagem do ensino diferenciado e o desenho universal da aprendizagem (DUA).

Prais e Rosa (2016) destacam a aplicabilidade do DUA para a inclusão escolar, porém, ressaltam que, para sua efetivação, é necessária a formação da equipe docente. Essa formação vai desde o planejamento, levantamento das condições existentes, organização, até a execução das atividades para a compreensão dos princípios orientadores do DUA.

Quanto ao ensino diferenciado, Santos e Mendes (2021) apontam que, este se propõe a contemplar a diversidade, melhorando o ensino para todos os alunos, indistintamente, e que por isso pode ser um referencial potente para programas de desenvolvimento profissional de professores.

Embora tenha níveis para sua implantação, sua execução tende a ser menos complexa que a do DUA, sendo possivelmente um caminho para a equipe compreender a importância do trabalho numa perspectiva inclusiva, beneficiando a todos os estudantes, uma vez que, percebemos que as adaptações realizadas pelos professores e equipe pedagógica no IF participante da pesquisa, se aproximam mais de práticas apresentadas no ensino diferenciado, porém, não há oficialmente nos documentos da instituição, menção a essa abordagem.

Assim, a formação da equipe docente para o trabalho inclusivo, pode partir de um maior aprofundamento acerca da abordagem do ensino diferenciado, já que está mais próxima ao que vem sendo executado na instituição.

Propiciar estrutura arquitetônica e mobiliário adequado, profissionais que possam desenvolver o seu trabalho na perspectiva inclusiva, recursos de tecnologia assistiva, programas de conscientização da comunidade acadêmica, tudo compõe parte importante do processo inclusivo, mas para que essas ações ofertadas, atinjam o objetivo proposto, que é a inclusão escolar de PcD, é preciso colocar os estudantes com deficiência em evidência no planejamento das ações. Eles são a figura central nesse processo inclusivo e, podem contribuir significativamente.

Ao aceitarem participar da pesquisa, os estudantes utilizaram as entrevistas

como oportunidade para compartilhar suas dificuldades e, apontar o que acreditam ser necessário ser realizado pela instituição, de modo a motivar outros estudantes a acreditarem que sim, é possível cursar a educação profissional:

Eu tive muito problema porque quando eu era criança eu não conseguia ler e escrever. Minha mãe me conta que minha família, as tias, o pessoal, achava que eu era assim... retardado, burro. Mas minha mãe insistiu, me levou nos médicos e descobriram que eu era autista. Mesmo assim a gente sofreu muito. Eu reprovei alguns anos, e minha mãe que me ajudou a ler e escrever. Então assim, dentro da própria família a gente tem que vencer e mostrar que pode. (Egresso 2 – Entrevista)

Hoje eu trabalho na área, na empresa **** eu fiquei muito feliz porque quando me chamaram na minha empresa eu conversei com a psicóloga. Falei que eu queria que eles me aceitassem. E fui lá e o pessoal me aceitou. Daí eu comecei a trabalhar. E eu comecei o meu ingresso no ensino superior também agora. Porque a aula começou dia 15. Só que como eu estava trabalhando eu não podia ir. Então eu comecei dia 16 o meu ingresso. Desde então eu estou lá no Instituto Federal cursando Manutenção Industrial [Curso Superior de Tecnologia]. (Egresso 2 – Entrevista)

O mais importante é não desistir, não ouvir as palavras negativas, não deixar aquilo levar, ver aquilo como uma crítica construtiva. Pensando que, não dando bola, porque tem muitas pessoas que se frustraram em seus objetivos, mostrar para essas pessoas que elas podem. Através de nossa conquista como deficiente, nossa autonomia, isso vai encorajar outros, até mesmo pessoas que não são deficientes. Esse é o meu objetivo de motivação. Eu fiz vestibular para pedagogia. E também ou vou estudar ou vou procurar trabalho. Ainda estou esperando o resultado da UEPG, meu sonho é fazer pedagogia e trabalhar na APAE pra ajudar as outras pessoas. (Concluinte 1 – Entrevista)

Tem que ter o intérprete. É importante ter o intérprete. Para outras deficiências é diferente o que precisa. Por exemplo, para o cego o braile, a escrita, para o cadeirante também a cadeira de roda e para o surdo o intérprete. Tem surdocego também, existem algumas pessoas, aí também precisa do intérprete. Tem que ver o que cada um precisa certo. (Ingressante 3 – Entrevista)

Ah, que eu queira falar... acho que é só que a gente consegue fazer as coisas, às vezes do nosso jeito, mas consegue. Tem que entender que cada um é de um jeito e nem todo mundo é igual. Às vezes eu só quero ficar no meu canto, e tá beleza. Outras vezes eu posso pedir ajudar e beleza também. Mas é mais de entender que eu sou do meu jeito. (Egresso 1 – Entrevista)

Eu acho que, em primeiro lugar a ser feito, seria tratar como gente. Eu sei que parece, tipo, nossa, como assim? A gente não trata vocês como gente? Tem vezes que parece que não tratam, as pessoas tratam como uma coisa diferente, que a gente tem que mostrar no telão ainda por cima por ser diferente. Eu sei que é uma coisa assim. Eu sei que é uma coisa diferente. Eu entendo. Todo mundo é diferente. Esse é o fato. Daí eu só queria, tipo... Não é legal fazer isso. Tipo, fazer uma caminhada pra isso. Vamos fazer uma caminhada porque os autistas são diferentes e eles merecem respeito. Se eles merecem respeito, você respeita eles. É um ponto. Eu só quero deixar claro que eu não tô falando que tratamento especial não é útil. Eu tô falando que é útil, sim. Mas eu só tô falando que tem alguns tipos de tratamentos que não são legais. (Ingressante 1 – Entrevista)

Os relatos compartilham situações difíceis que impuseram barreiras que precisaram ser superadas, não apenas no ambiente escolar, mas também em suas famílias, evidenciando que a exclusão e a visão de incapacidade em relação às PcD já fazem parte da sociedade enquanto *habitus*, reproduzido como herança entre as gerações.

Fica perceptível que não somente a inclusão escolar, mas também a inclusão social, em seu sentido amplo, são desafios que precisam ser superados diariamente por todas as PcD.

Bourdieu e Passeron (2018) apontam que a igualdade precisa deixar de ser apenas formal, uma vez que os indivíduos já iniciam o processo educacional de forma desigual, transformando o privilégio em mérito, onde as classes favorecidas encontraram nisso o argumento ideológico ideal que justificasse a legitimação e perpetuação de seus privilégios. Portanto, é necessário pensar em um sistema de educação que possibilite que o ensino se configure como forma de vencer as desigualdades, uma pedagogia racional, real, efetivando a escola para todos.

As adaptações e ações afirmativas para a inclusão das PcD são importantes para que elas possam conquistar espaços nos quais eram consideradas como improváveis, mas, as adaptações não podem incentivar ainda mais a segregação entre os públicos.

Ouvir o que de fato as PcD precisam para sua inclusão, é o passo mais importante para que as barreiras existentes em nossa sociedade e escolas possam ser superadas. Ouvindo quem realmente será atendido pelas ações que planejamos, é que poderemos pensar em ações que contemplem as especificidades de cada estudante, tornando a inclusão escolar uma realidade em nossas instituições de ensino.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A temática que norteou esta pesquisa foi a inclusão de PcD na Educação Profissional, especificamente, nos cursos integrados ao Ensino Médio, ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nos detivemos ao caso de um IF, de um município do interior do Estado do Paraná, no qual pudemos conhecer a trajetória de nove estudantes com deficiência.

Na primeira seção, nosso intuito foi apresentar o delineamento metodológico aplicado na pesquisa. Apresentamos as questões para investigação e, os objetivos deste estudo, tendo como objetivo geral, analisar como as ações inclusivas desenvolvidas em um IF de um município paranaense, contribuem para garantir, além do direito de acesso, a permanência de estudantes com deficiência.

Apresentamos ainda como foi realizada a revisão de literatura e a análise documental, além de explicitar como foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os estudantes e a análise de dados, utilizando a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Trouxemos, também, a caracterização do campus participante da pesquisa e dos estudantes entrevistados.

Na segunda seção, trouxemos um breve histórico da EPT no Brasil, passando pela elaboração da legislação que a fundamenta. Pudemos visualizar que, inicialmente, essa modalidade de educação era voltada apenas para o atendimento das classes populares, servindo como uma estratégia de reprodução das desigualdades, contribuindo para a construção dessa exclusão, enquanto *habitus*.

Mesmo sendo uma modalidade educacional voltada aos menos favorecidos, nem com essa configuração as PcD eram atendidas pela EPT. Esse cenário se modificou com o passar dos anos e tendo em vista a necessidade de capacitar a população com deficiência, que precisava também ser inserida no mercado produtivo.

A partir de então, a legislação passou a contemplar a inclusão escolar de PcD, abrangendo também a EPT, com destaque para as proposições feitas pelo Programa TECNEP, impulsionadas com a criação dos IFs.

Nesta mesma seção, trouxemos um pouco do histórico de criação dos IFs enquanto instituições de ensino descentralizadas, voltadas para o atendimento de regiões do Brasil onde não havia oferta de educação profissional pública e gratuita, ofertando uma formação omnilateral.

Na terceira seção desta tese, discorreremos sobre os conceitos que permeiam

a inclusão escolar, pensando em uma educação na perspectiva inclusiva, amparada no que traz a legislação e, discutindo os desafios e possibilidades de sua aplicação. Como possibilidades para apoiar o trabalho inclusivo na escola, apresentamos as abordagens do Ensino Diferenciado e do DUA, além de discorrer sobre o PEI e sua elaboração enquanto importante recurso para o planejamento de ações inclusivas na instituição.

Ainda, trazemos um pouco das resoluções existentes no âmbito do IFPR, para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, em especial, a respeito da atuação do NAPNE e de suas atribuições, assim como seus limites e possibilidades.

Por fim, na quarta seção, apresentamos a historicidade dos estudantes com deficiência que participaram da pesquisa. Além de conhecer suas histórias, buscamos ainda trazer as suas considerações acerca do processo inclusivo na instituição, compartilhando suas dificuldades, desde antes do ingresso na EPT, passando pelo período em que estiveram estudando na instituição e, suas experiências após terem concluído sua formação.

As barreiras por eles compartilhadas vão desde questões estruturais, até mesmo aspectos atitudinais, envolvendo colegas, servidores e familiares. As barreiras a serem superadas pelas PcD não se encontram apenas nas instituições de ensino, mas por vezes, se apresentam dentro de suas próprias casas, com seus familiares.

Por meio dessas barreiras, mobilizando os conceitos de Bourdieu e Passeron (1975 e 2018) e Bourdieu (2013) pudemos constatar que a exclusão e os olhares de incapacidade voltados às PcD, encontram-se como *habitus* em nossa sociedade, reproduzido como herança, de geração em geração. Se na antiguidade, a exclusão ocorria de maneira explícita, na atualidade podemos ainda a encontrar de maneira velada, porém, persistente.

Nas barreiras pré-ingresso, destacamos que essa visão de incapacidade acabou levando as PcD a uma posição de improváveis, uma vez que, visualizam que a EPT não é uma modalidade acessível e viável para poderem se desenvolver, o que favorece a auto-eliminação.

Os estudantes que decidiram não aceitar essa visão e, ingressaram na EPT por meio do IF, encontraram novas barreiras, como o processo complexo de inscrição e as provas de seleção.

Importante destacar que, os IFs possuem uma ampla política de reserva de

vagas, um mecanismo para contribuir com a entrada de PcD e demais públicos na EPT. Mesmo com essa ampla oferta, a matrícula de estudantes com deficiência na EPT de nível médio, segue abaixo do percentual mínimo destinado à reserva de vagas pela legislação, a qual é de 5%.

Outra barreira que destacamos é quanto à escolha do curso no qual se matricularam. Dos nove estudantes, sete relataram que a escolha partiu de familiares, ou então, se deu por analisarem a proporção de concorrência de cada curso, buscando os cursos de menor procura, imaginando que não conseguiriam ingressar em cursos de maior concorrência por meio das provas do processo seletivo.

Quanto aos estudantes que afirmaram ter escolhido o curso no qual se matricularam, há a tentativa de se desvencilhar de profissões exercidas por membros da família ou ainda, de buscar uma transformação social por meio da colocação no mercado de trabalho a partir da sua formação técnica.

Após ingressarem, e vencerem a etapa relativa ao processo seletivo, novas barreiras foram encontradas. Nos chama a atenção que, mesmo em uma instituição de ensino da RFEPECT, ocorria a falta de profissionais para o AEE, como o Intérprete de Libras, impactando diretamente nas condições de permanência para estudantes surdos.

Embora os servidores da instituição tenham buscado contornar o problema causado pela falta do TILS, a estudante que dele necessitava teve prejuízo em seu início na instituição. Essa ausência, somada a outros fatores pré-existentes, levou a necessidade de uma flexibilização curricular.

É notório que o IFPR está passando por mudanças para viabilizar o AEE aos estudantes com deficiência. Um fato que leva a esse entendimento, consiste nas recentes resoluções, divulgadas em dezembro de 2023 e implementadas a partir de 2024. Entre elas, há agora uma previsão e orientação oficial para a flexibilização curricular e adaptações para os estudantes.

Além da falta de profissionais para o AEE, outras barreiras foram encontradas, com destaque para as atitudinais. Casos de *bullying* entre os estudantes, e ainda, problemas na relação professor-aluno que impactaram no acolhimento dos estudantes na instituição.

Esses problemas, em especial as questões envolvendo a relação professor-aluno, confirmam que a violência simbólica, debatida por Bourdieu (2013), permanece presente nas escolas, sendo expressa por meio da autoridade que a posição de

professor nos confere, dando sequência ao ciclo de exclusão imposto às PcD e demais frações excluídas da escola. Cabe a nós, enquanto profissionais da educação, buscar maneiras de romper com esse ciclo excludente.

Embora os professores não tenham formação para trabalhar na perspectiva inclusiva e as capacitações disponíveis ainda estejam distantes da demanda existente, o trabalho inclusivo não pode ser negligenciado.

Entre as ações percebidas pelos estudantes, para possibilitar sua permanência na instituição, os horários de atendimento dos professores foram a de maior destaque e impacto positivo. Ainda que não sejam planejados apenas para essa finalidade, de atender os estudantes com deficiência, esses atendimentos possibilitaram aos estudantes, momentos para sanar dúvidas, concluir atividades, ter explicações contextualizadas às suas especificidades, além de contribuir para que o professor pudesse conhecer mais a fundo as necessidades específicas de cada estudante.

A atuação do NAPNE no atendimento aos estudantes também foi mencionada e valorizada. Diversas são as atribuições do núcleo para colaborar com o trabalho na perspectiva inclusiva, apoiando estudantes e servidores, porém, percebe-se na pesquisa que ainda há a necessidade de aprofundar a atuação do núcleo na instituição, principalmente, visando esclarecer a toda a comunidade acadêmica, qual o seu papel dentro do IF e no processo inclusivo.

Mesmo com as barreiras encontradas, os estudantes seguiram seu percurso na educação profissional, relatando persistência, apoio familiar e resiliência para superar as limitações e obstáculos que encontraram no caminho.

Desse modo, confirmamos a tese de que, as ações desenvolvidas pelo IF, por si só, não são suficientes para garantir condições de permanência aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, mas que sim, a partir da soma de ações tomadas por servidores, colegas, familiares e, pelos próprios estudantes, foi possível seguirem com seus estudos na instituição.

Ainda, o fato de haver a previsão de oferta do AEE apenas durante a etapa do processo seletivo, e não haver essa oferta após o ingresso dos estudantes, confirma que o IF concentrou seus esforços para viabilizar o ingresso dos estudantes com deficiência, mas não previu o mesmo atendimento para garantir a permanência desses estudantes.

As novas resoluções que passaram a valer a partir de dezembro de 2023,

implementando o AEE na instituição, configuraram um importante avanço para possibilitar que esse atendimento contribua com a superação das barreiras ainda existentes à inclusão escolar de PcD, porém, precisam ser de fato colocadas em práticas.

Entre as ideias, apontadas pelos próprios estudantes, para que a inclusão escolar de PcD seja uma realidade cada vez mais presente no IF, encontramos desde soluções simples, como a melhoria da sinalização e criação de um mapa do campus, até a implantação de uma política de assistência estudantil voltada aos estudantes com deficiência, em especial no tocante ao deslocamento para a instituição.

Essas medidas precisam estar aliadas a uma constante capacitação da equipe de servidores e da conscientização da comunidade acadêmica acerca da inclusão. Desperta a atenção, o fato de que, os próprios estudantes destacam a necessidade de sua participação efetiva no planejamento das ações executadas, para que assim, elas cumpram o que se esperam delas, a promoção da inclusão escolar de PcD no IF.

Muitas conquistas foram obtidas, mas o caminho até a inclusão precisa continuar a ser percorrido, encurtando as distâncias e aproximando a todos de um ambiente verdadeiramente inclusivo, fazendo com que esse público que ainda é visto como improvável na educação profissional, não seja mais parte dessas frações excluídas.

O presente estudo não encerra todas as possibilidades de análise acerca da inclusão de PcD na educação profissional, mas pode contribuir para compreender as barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência ao longo desse processo formativo nessa modalidade educacional. Em especial, evidenciar que as PcD precisam ser ouvidas desde a etapa de planejamento das ações, assim, essas ações poderão atingir maior efetividade e contribuir para a criação de um ambiente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira De Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

ALMEIDA, N. B. de. **Inclusão na educação profissional e tecnológica: uma análise do Instituto federal do Norte de Minas Gerais**. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: Diamantina, Minas Gerais, 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005

ANGELICO, A. A. de O. **Inclusão Escolar Na Educação Profissional Técnica: reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica**. 2021. p.164. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, (SP). São Carlos, São Paulo, 2006.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, C. F. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. 4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade-Indústria – Taubaté, São Paulo – Brasil – Dezembro, 2012

AZEVEDO, V.; CARVALHO, M.; FERNANDES-COSTA, F.; MESQUITA S.; SOARES, J.; FILIPA TEIXEIRA, F.; MAIA, A. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, 2017, vol. IV, núm. 14, September, ISSN: 0874-0283 / 2182-2883

AZEVEDO, L. A., SHIROMA, E.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico Do Senac**, 38(2), 27-40. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164> Acesso em: mai, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. de; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e

práticas. RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1015-1034, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14329>

BERGIER, B. & XYPAS C. Para uma sociologia do improvável. Percursos atípicos e sucessos inesperáveis na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, v. 47, n. 33, set./dez. 2013, p. 36-58.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6.975.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.a Seção 1, p. 27.839.

BRASIL. SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas**: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: [s. n.], 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996b.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Portaria Nº 44**, de 31 de Março de 2022. Disponível em:< <https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/portaria/portaria-no-44-de-31-de-marco-de-2022>> Acesso em 15 de jun. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 set. 2012a

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012b

BRASIL, Lei Nº 8.911, de 11 de julho de 1994. Dispõe sobre a remuneração dos cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 28 dez. 1961.

BRASIL, Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União** Brasília: MEC/GNE/CEB, 2009.

BRASIL, Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 1927. Seção 1, p. 18.653.

BRASIL, **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato201n2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em 29 de jun de 2023.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.213 de 24 de junho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Lei nº 5.692 de 11 de ago. de 1971. **Reforma do ensino: 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 7044. **Diário Oficial da União**. Brasília, outubro, 1982.

BRASIL. Lei Nº 5.540, **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 de novembro de 1968.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento Base. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008b.

BRASIL. Lei Federal 11.184 de 07 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 out. 2005.

BRASIL. Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca

em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%2. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, 27 fev. 1942. Seção 1, 2957.

BRASIL. Lei 13005/14. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União.** Brasília. DF: Senado Federal, 2014

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas.** ATA V. 2007. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União.** Brasília. DF: Senado Federal, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>

BRESCIA. Ministero dell'istruzione, dell'università e della Ricerca Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. **Il Piano Didattico Individualizzato PEI.** Brescia, 2015. Disponível em: <http://www.ustservizibs.it/sito/wp-content/uploads/2015> Acesso em: 03 ago. 2023

CARDOSO, M. H. de M. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2016.

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

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, R.; As Armadilhas da exclusão. In: **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: Educ, 2011

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000. 243 p

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no Contexto do Instituto Federal de Educação: Contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste**. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/28/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Dall%27Alba%2C+Jacira> >. Acesso em: 25 mai. 2022

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e Contato Intergruparal: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas**. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FIGLIUZZI, R. C.; SANTOS, W. R.; GUIMARÃES, K. C. T. Inclusão do aluno surdo na educação profissional: a importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes no processo de ensino do curso técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim-ES. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, jan.-jun. 2016.

FRAGA, M. N. O., SOUSA, A. F. Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência no Brasil: o Desafio da Inclusão Social. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. 2009;11(2), p. 418- 23

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTERMANN, B. **Inclusão na educação profissional**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021.

GATTERMANN, B. **Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2017.

GODOY, P. **Adaptação e Flexibilização Curricular Para Estudantes do Ensino Médio Integrado com Necessidades Educacionais Específicas do Campus Telêmaco Borba: Conhecimentos, Experiências e Desafios Apresentados Pelos Professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Paraná de Curitiba: Curitiba, PR, 2023.

HARAMI, F.F. **Inclusão na Educação Profissional: um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência**. 2021. 216f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

IBGE. **Censo Demográfico Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> > Acesso em set. 2023.

IFPR. **Edital de processo seletivo nº144/2021** (IFPR, 2021a) Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2021/>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

IFPR. **Painel INFO3.0** Disponível em: <<https://lookerstudio.google.com/u/1/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IFPR. **Relatório de autoavaliação do IFPR 2020-2021**. Comissão Própria de Avaliação. Curitiba – PR, 2021b. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads> Acesso em: 27 mar 2023.

IFPR. **Resolução Consup/IFPR 13/11** (IFPR, 2011). Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/resolucao-132011/>>. Acesso em 02 abr. 2023

IFPR. **Resolução Consup/IFPR 56/12**, de 03 de dezembro de 2012. (IFPR, 2012). Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/resolucao-56-2012/>>. Acesso em jul. 2023

IFPR. **Resolução 08/2014** (IFPR, 2014) Disponível em: < <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-08.2014-CONSUP.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

IFPR. **Relatório de autoavaliação do IFPR 2016-2017**. Comissão Própria de Avaliação. Curitiba – PR, 2018. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/cpa1617> Acesso em: 27 mar 2023.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Curitiba – PR, 2018. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/pdi-2019-2023-revisado-2022.pdf> Acesso em: 07 jul 2024.

IFPR. **Resolução CONSUP/IFPR nº148**, de 11 de Outubro De 2023. (IFPR, 2023a). Curitiba – PR, 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1mN1U5U0UAA5dYNOq8hopD4E7CTNNkplm/view>> Acesso em: set.2024.

IFPR. **Resolução CONSUP/IFPR nº159**, de 12 de Dezembro De 2023. (IFPR, 2023b). Curitiba – PR, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1R4o-EpG9wVHuogUk_fvtBIRoYvuU6ur1/view> Acesso em: set.2024.

IFPR. **Resolução CONSUP/IFPR nº160**, de 12 de Dezembro De 2023. (IFPR, 2023b). Curitiba – PR, 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1rySITGe3BBm0gnnMvT7Pxa8-l-mZl8fz/view>> Acesso em: set.2024.

IFPR. **Edital 57/2023** (IFPR, 2023d) Disponível em: <<https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=6349>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

KLEIN, M. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos**. 2003. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2014.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 19-28, jan/jun 2005.

LOCKMANN, K. A **proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MANICA, L. E. **Educação profissional**: o perfil docente para trabalhar com alunos com deficiência e os limites/possibilidades da inclusão. Tese em Educação. Universidade Católica de Brasília, 2013.

MANICA, L.E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación** ISSN: 1681-5653 n.º 55/4, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: o que é ? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2017.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (orgs.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003. 2ª edição.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1854-1873, jul-set/2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 08 ago. 2023.

MENEZES, M.R.deO.; COSTA, L.M.; SILVA, G.C.C.da; FIORI, A.P.S. de M. Inclusão de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica: resultados de uma pesquisa diagnóstica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e14311427007, 2022

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998

MESQUITA, R. C. **A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?** Belo Horizonte. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Minas Gerais, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, T. H. B. de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 31/123**. ONU, 1981. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em 20 mar. 2023.

OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação Em Questão**, 42(28), 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>. Acesso em 15 de maio de 2022.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2009.

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F.de; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, Vol. 14, No 35, 2017.

PLETSCH, M. D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação e avaliação do Protocolo do Livro Digital**. Projeto de desenvolvimento. Nova Iguaçu, UFRRJ, 2017

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

PRAIS, J. L. de S., ROSA, V. F. da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de educação, Letras e saúde da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu, 2016, v.18. n02. p.166-182, 2016.

PRAIS, J. L. de S., ROSA, V. F. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 18, n.4, p. 414-423, 2017

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (orgs.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, M. da R.; SOARES, D. P.; GOMES, M. A. de O. Educação profissional em Rondônia e o discurso da inclusão: um estudo de caso. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 238-250, jun2012

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias** v. 22 n. 66 jul./set. 2021 - Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva.

SANTOS, J. R., VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. (2023). Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, 36(1), e20/1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X70712>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, R. L. da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

SILVA, I. C. M. da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de**

Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão, 2011. 99 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

SILVA, M. L. G. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação:** o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, S. Faces do direito a educação: trajetórias escolares de pessoas com deficiência. **Reunião Nacional da ANPEd.** 37., 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, I. M. de A. da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** 2020. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504767/bytestreams/content/content?file name=lzaura+Maria+de+Andrade+da+Silva.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

SILVA, J.A.; BEZERRA JUNIOR, E.V.; SILVA, J.C.N. A inclusão na educação profissional e tecnológica: a situação de alunos com necessidades específicas no *Campus Porto Nacional* do IFTO. **VI JICE.** 2015.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **Anais I Encontro de Pesquisa em Educação**, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007.

SOUZA, E.M.C.de; ALVARENGA, E.M. Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional nos Institutos Federais. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.19, n.3, 2021, p. 154-169 ago., dez.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. Trad. J. Bridon. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), **Ética e pesquisa em educação:** Subsídios. V. 2 (1ª ed., pp. 20-30), 2021. ANPED.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.** Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

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

TURCHIELLO, P. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos.** Vol. 22(2), p. 147-155, 2018.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura buscou as produções acerca da inclusão na educação profissional, em especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Entre os meses de março e abril de 2022 foram pesquisadas as plataformas de busca: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict), *Google Scholar*, *Scientific Electronic Library Online Brasil (SciELO)* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) com o acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFE).

A BDTD/Ibict foi a primeira plataforma utilizada na busca, realizada entre os dias 22 e 24 de março. Em seguida, utilizando o acesso CAFE, foi realizada a pesquisa no Portal de Periódicos Capes, sendo executada entre os dias 26 e 28 de março. Para localizar trabalhos recentes e com abrangência maior que a proporcionada pelas plataformas de busca anteriores, foi realizada a pesquisa por meio do *Google Scholar*, esta realizada entre os dias 30 de março e 08 de abril, configurando-se na plataforma que resultou no maior número de trabalhos encontrados. Para finalizar a busca, foi ainda consultada a plataforma *SciELO Brasil*, entre os dias 12 e 13 de abril, para localizar possíveis trabalhos que tenham ficado de fora dos resultados das demais plataformas.

Os termos utilizados para a pesquisa foram combinados com o sinal de +, e, posteriormente, com a palavra e, além de *and*: educação especial/educação profissional; inclusão/educação profissional; educação especial/ensino profissionalizante; inclusão/ensino profissionalizante; educação especial/ensino técnico; e, inclusão/ensino técnico.

Os termos foram escolhidos, com o objetivo de contemplar as diversas nomenclaturas, oficiais e populares, acerca da educação profissional e da inclusão. A busca se deu por meio da utilização dos termos nos títulos, palavras-chave e assunto da pesquisa.

Após o levantamento inicial, para proceder com a análise e seleção final dos textos, foram excluídos os trabalhos repetidos, ou seja, os casos em que os mesmos haviam sido localizados em outra plataforma anteriormente, ou duplicados na mesma plataforma de busca, resultando assim na seguinte configuração, apresentada na tabela 1:

Tabela 1 - Termos utilizados na busca e número de resultados encontrados

Termo/Plataforma	BDTD/Ibict	Google Scholar	Scielo	Capes/CAFE
educação especial - educação profissional	-	2	1	-
Inclusão - educação profissional	7	18	7	6
educação especial - ensino profissionalizante	-	-	-	-
inclusão - ensino profissionalizante	4	4	1	1
educação especial - ensino técnico			1	1
inclusão - ensino técnico	2	2	2	1
Total	13	26	12	9

Fonte: O autor

A análise inicial dos 60 trabalhos se deu por meio da leitura dos resumos. Por meio dessa leitura, foi possível delimitar o tema e objeto da pesquisa, tendo sido selecionadas apenas as que versavam sobre a educação profissional de nível médio e a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD).

Nesta etapa foram excluídos dois artigos que versavam sobre cursos rápidos de capacitação e qualificação profissional. A exclusão se deu, devido ao fato de que esses cursos possuem sistema de ingresso, currículo e avaliação diferentes dos cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, além de serem cursos de curta duração.

Outros dois trabalhos que focaram na educação profissional tecnológica de nível superior também foram desconsiderados, uma vez que, neste estudo buscamos analisar o âmbito dos cursos de nível médio. Ainda, foi excluída uma tese que versava sobre a inclusão de servidores com deficiência no âmbito da RFEPCT e, um artigo que versava sobre a inclusão social, em sentido mais amplo, nos IFs, sem haver uma análise relacionada à inclusão de PcD.

Como resultado da busca, após a exclusão dos trabalhos mencionados, temos a seguinte configuração quanto ao tipo dos trabalhos encontrados: cinco teses, 19 dissertações, 27 artigos e três livros.

Em relação a cada uma delas foram analisados resultados referentes: aos instrumentos de coletas de dados, aos participantes da pesquisa, ao local onde foi

realizada a coleta de dados e, uma análise sobre as constatações e observações a partir da pesquisa.

Quadro 1 - Teses, dissertações, artigos e livros encontrados, organizados de acordo com a temática central desenvolvida

Temáticas	Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Total
Prática e Formação Docente	Manica (2013)	Mota (2008), Cordeiro (2013), Mendes (2013), Cardoso (2016), Ramos (2016), Gattermann (2017), Oliveira (2017), Almeida (2021), Angelico (2021), Haramis (2021).	Gomes e Rey (2007), Manica (2011), Figliuzzi, Santos e Guimarães (2016), Silva, Bezerra Jr e Silva (2016), Silva <i>et.al.</i> (2020), Menezes <i>et.al.</i> (2022).	Manica e Caliman (2015), Souza e Ferrete (2020).	19
Políticas Públicas	-	Anjos (2006), Moura (2013), Alencar (2017), Silva (2017), Lisboa (2017), Gonçalves (2017), Martins (2018).	Kuenzer (2006), Azevedo, Shiroma e Coan (2012), Santos (2013), Lima e Medeiros Neta (2018), Gattermann e Possa (2019), Perinni (2019), Lehfeld, Rosario e Antonini (2021), Oliveira e Ferrão (2021), Cabral, Mota e Gomes (2022), Monteiro <i>et.al.</i> (2022).	Gattermann (2021)	18
NAPNE	Esteves Neto (2014), Perinni (2017)	-	Dall'Alba e Guerrero (2016), Ferreira (2018), Silva e Lima (2018), Silva, Vale e Pimenta (2020),	-	6
Acessibilidade	-	Barros (2016)	Ramos, Soares e Gomes (2012), Lopes <i>et.al.</i> (2016), Souza e Alvarenga (2021)	-	4
Gestão Escolar	Mendes (2017)	Carlou (2014)	Lima, Gregoldo e Carvalho (2021)	-	3
Mercado de Trabalho	Turchiello (2017)	-	Carvalho e Cavalcanti (2020).	-	2
Tecnologia Assistiva	-	-	Heidrich <i>et.al.</i> (2016), Bandeira <i>et.al.</i> (2018)	-	2

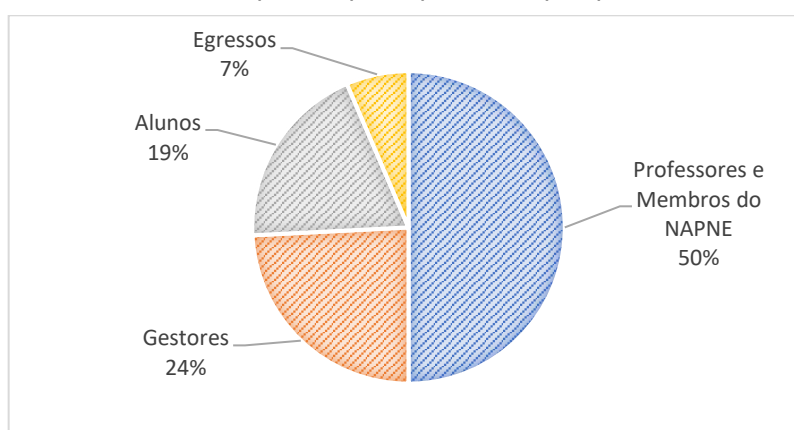
Fonte: O autor

Tabela 2 - Instrumentos utilizados para o levantamento de dados nas pesquisas analisadas

Instrumento	Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Total
Análise Documental	1	1	16	1	19
Entrevista	-	-	1	-	1
Análise Documental + Entrevista	-	5	4	1	10
Análise Documental + Questionários	2	6	3	1	12
Análise Documental + Observação	-	-	2	-	2
Análise Documental + Questionários + Entrevistas	-	2	1	-	3
Análise Documental + Entrevista + Observação	-	2	-	-	2
Análise Documental + Questionário + Grupo Focal	-	1	-	-	1
Análise Documental + Questionários + Entrevistas + Observação	1	2	-	-	3
Análise Documental + Questionários + Entrevistas + Observação + Grupo Focal	1	-	-	-	1

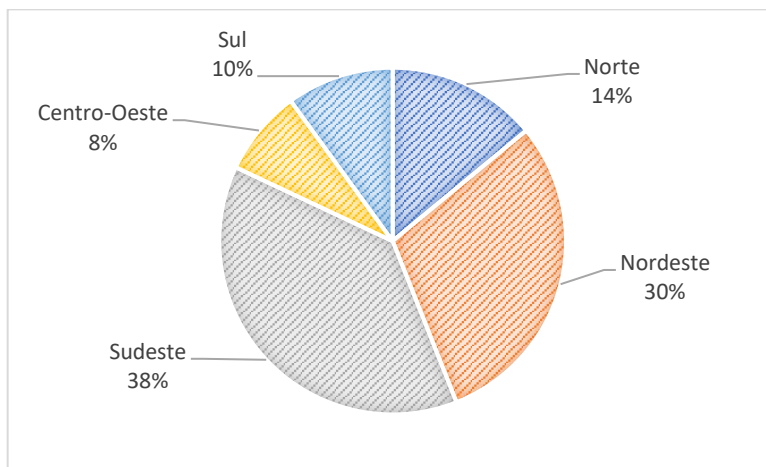
Fonte: O autor

Gráfico 1 - Perfil do público participante nas pesquisas analisadas



Fonte: O autor

Gráfico 2 - Região onde foram desenvolvidas as pesquisas analisadas



Fonte: O autor

Referências

ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte**. 143p. (Dissertação de mestrado). Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: Abr. 2022.

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na educação profissional e tecnológica: uma análise do Instituto federal do Norte de Minas Gerais**. 126p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2021. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2701>. Acesso em: Abr. 2022.

ANGELICO, Andréia Aparecida de Oliveira. **Inclusão escolar na educação profissional técnica: reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica**. 164p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2021.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 107p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full> Acesso em: Mai. 2022.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto, & COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico Do Senac**, 38(2), 27-40, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: Abr. 2022.

BANDEIRA, Italo Douglas Costa, CAMILLO, Júlio Cesar, COSTA NETO, Luiz Pereira da, MUNIZ, Pedro Bancillon Ventin, & PINTO, Renata da Purificação. O uso do hand-talk como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, (5), 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/19548>. Acesso em: Abr. 2022.

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**. 76f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2175> Acesso em: Mar. 2022.

CABRAL, Elís Fabia Lopes, MOTA, Luzia Matos, & GOMES, Tereza Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 1(22), 1-16. <https://doi.org/10.37156/rbep.v1i22.11694>, 2022. Acesso em: Mai, 2022.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica** 166 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4804> Acesso em Abr. 2022.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: Visão dos gestores do IFRJ**. 148f. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/dissertacao_carlouAmanda_2014.pdf Acesso em Mar. 2022.

CARVALHO, Ermans Quintela, & CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, 9(5), e115953219, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/3219/4952> Acesso em Mar. 2022.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. 184f. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/91207> Acesso em Mar. 2022.

DALL'ALBA, Jacira, & GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: Contribuições do NAPNE do IFAM**. Anais IFAM Eixo 25. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338018878> 2016. Acesso em: Mai. 2022.

ESTEVEES NETO, Hildebrando. **Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. 255f. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6954/1/arquivototal.pdf> Acesso em Mar. 2022.

FERREIRA, Rejane Gomes. Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: Vislumbrando Desafios Possíveis. **Anais III Cintedi**. IFRN, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44586> Acesso em Mai. 2022.

FIGLIUZZI, Renato Cesar, SANTOS, Washington Romão dos, & GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. Inclusão do aluno surdo na educação profissional: a importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes no processo de ensino do curso técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim-ES. **Revista Estação Científica**, (15), 2016. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2252> Acesso em Abr. 2022.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão na educação profissional**. Pimenta Cultura, 2021.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos**. 159f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14384> Acesso em Abr. 2022.

GATTERMANN, Beatris, & POSSA, Leandra Bôer. **O Processo De Inclusão Enquanto Política Para A Educação Profissional Brasileira**. Reflexão e Ação, 29(1), 169-186, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12393> Acesso em Abr. 2022.

GOMES, Cláudia, & REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27(3), 406-417, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCqYGBJDnJ55N/?lang=pt> Acesso em Mai. 2022.

GONÇALVES, Lizandra Falcão. **Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, Campus São Vicente Do Sul**. 143f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13635> Acesso em Mai. 2022

HARAMI, Fabiana Fernandes. **Inclusão na Educação Profissional: um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência**. 244f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/cee7fef3-7871-4e1e-b6e9-93ebf491899d> Acesso em Abr. 2022

HEIDRICH, Regina de Oliveira, ESPANHOL, Elisabete Kops, LISBOA, Vívian Boldt Guazzelli, & OLIVEIRA, Sandra de. Tecnologia Assistiva Para A Inclusão De Pessoas Com Deficiência Na Educação Profissional. **Revista PRÂKSIS**, 13(1), 75-85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/435> Acesso em Mai. 2022

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, 27, 877-910, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPqQ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: Mai. 2022.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza, ROSARIO, Maria Eduarda Oliveira, & ANTONINI, Livia Masson. Análise da Educação Profissional Brasileira sob o viés da Inclusão. **Brazilian Journal of Development**, 7(9), 89078-89094, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-190> Acesso em Abr. 2022.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba de, & MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: o CEFET-RN e a Ação TEC NEP. **Research, Society and Development**, 7(11), 01-15, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659018004/> Acesso em Abr. 2022.

LIMA, Cícero Batista dos Santos, GREGOLDO, Reinaldo Araújo, & CARVALHO, Marco Antonio de. Um Olhar Sobre A Inclusão Escolar Na Educação Profissional: A Percepção Dos Gestores Sobre A Educação Inclusiva. **Anais da XVII Semana de Licenciatura** - ISSN: 2179-6076, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354559789_UM_OLHAR SOBRE A INCL USAO ESCOLAR NA EDUCACAO PROFISSIONAL A PERCEPCAO DOS GESTORES SOBRE A EDUCACAO INCLUSIVA Acesso em: Mai. 2022.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 118f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24270> Acesso em: Mai. 2022.

LOPES, Sérgio Costa, MARTINS, Carlos Santos., CHAVES Andreia Aparecida da Silva, & TAVARES, Antonio Carlos. Educação Profissional e Tecnológica: a acessibilidade como garantia de inclusão a alunos com deficiência [V-FEPTI]. **Revista eixo**, 5(2). Disponível em: <https://doi.org/10.19123/eixo.v5i2.323>, Acesso em Mar. 2022.

MANICA, Loni Elisete, & CALIMAN, Geraldo. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**. Paco Editorial, 2015.

MANICA, Loni Elisete. **Educação profissional: o perfil docente para trabalhar com alunos com deficiência e os limites/possibilidades da inclusão**. 415f. (Tese de Doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/758> Acesso em: Abr. 2022.

MANICA, Loni Elisete. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana de Educación** / Revista Ibero-americana de Educação, 55(4), 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4004Manica.pdf> Acesso em: Mai. 2022.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel. **Políticas para inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: um estudo realizado em uma instituição da RFEPT-MG**. 183f. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_MartinsJC_1.pdf Acesso em: Abr. 2022

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES vitória: narrativas dos protagonistas**. 216f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2366/1/tese_6760_Joselma.pdf Acesso em: Abr. 2022

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros**. 168f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ee524faa-9583-4cef-a0f2-1d69ca5f3da0> Acesso em: Mai. 2022

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira, COSTA, Lenin Mendes, SILVA, Gessika Cecília Carvalho da, & FIORI, Ana Paula Santos de Melo. Inclusão de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica: resultados de uma pesquisa diagnóstica. **Research, Society and Development**, 11(4), e14311427007, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/27007/23763/317657> Acesso em: Abr. 2022

MONTEIRO, Patrícia Ortiz, REZENDE, Ana Paula Nogueira de Barros, D'ÁVILA, Juliana Guratti, & FARIA, Viviane Aparecida Lopes Monteiro de. Desafios Da Inclusão Do Indivíduo Com Transtorno De Espectro Autista (Tea) Na Educação Profissional. **Cadernos Cajuína**, 7(1), 2022. Disponível em:

<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/539> Acesso em: Abr. 2022

MOROSINI, Marília Costa, & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875> Acesso em: Ago. 2021.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A Educação Especial no Ensino Profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais: possibilidades de inclusão**. 126f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/110> Acesso em: Mai. 2022.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional o caso do Instituto Federal Pernambuco Campus Recife**. 124f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751> Acesso em: Mai. 2022.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza, & FERRÃO, Tassiane dos Santos. Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. **Research, Society and Development**, 10(12), e504101220702, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20702/18479> Acesso em: Mai. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Henrique Borges de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé**. 82f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329866807> Acesso em Abr. 2022.

PERINNI, Sanandreia Torezani, Educação Profissional E Tecnológica E O Processo De Inclusão Escolar: Aspectos Históricos E Legais. **Revista Científica Intelletto Venda Nova do Imigrante**, ES, Brasil, 4(especial), 125-146, 2019. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/190> Acesso em: Mai. 2022.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **Do Direito À Educação: O Núcleo De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Específicas E A Inclusão Escolar No IFES**. 227f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/5212582e-02db-4a25-9d2e-cc359784a1d3/full> Acesso em: Abr. 2022.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG**. 139 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330> Acesso em: Abr. 2022.

RAMOS, Maria da Rocha, SOARES, Domingos Perpétuo, & GOMES, Marco Antonio de Oliveira. Educação profissional em Rondônia e o discurso da inclusão: um estudo de caso. **Revista HISTEDBR On-line**, 46, 238-250, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312655494_Educacao_profissional_em_Rondonia_e_o_discurso_da_inclusao_um_estudo_de_caso Acesso em: Abr. 2022.

SANTOS, Katia Cristina Bezerra. **A Política De Inclusão Na Educação Profissional: O Caso Do Instituto Federal De Pernambuco/Campus Recife**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751> Acesso em: Mai. 2022.

SILVA, Isabel Cristina Martins da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. 114f. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola), 2011. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/170> Acesso em: Abr. 2022.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 179f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13038> Acesso em: Abr. 2022.

SILVA, Jéssica Aires, BEZERRA JUNIOR, Elias Vidal, & SILVA, Janio Carlos Nascimento. A inclusão na educação profissional e tecnológica: a situação de alunos com necessidades específicas no Campus Porto Nacional do IFTO. **Anais do VI JICE**, 2015. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/6jice/paper/viewFile/6893/3459> Acesso em: Mai. 2022.

SILVA, Laís Salustiano da, & LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão Do Surdo Na Educação Profissional E Tecnológica: A Atuação Do Napne Na Garantia Desse Direito. **Anais VII Sem. Pesquisa em Política e Gestão da Educação UFCG**, 2018. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/d/d4/INCLUSAO_DO_SURDO_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_TECNOLOGICA_A_ATUACAO_DO_NAPNE_NA_GARANTIA_DESSE_DIREITO.pdf Acesso em: Mai. 2022.

PIMENTA, Jussara Santos, SILVA, Augusto Barbosa, & VALE, Monnike Yasmin Rodrigues do. Atuação Do Napne Em Adaptações Curriculares Para A Inclusão Na Educação Profissional. **Rev. Educ. Esp. em Debate**, 5(10), 37-51, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32021> Acesso em Abr. 2022.

SILVA, Fernanda Souza da, PAULA, Laíse do Nascimento, COSTA, Talita Soares Lago Duarte, RIBEIRO, Francisco Adelson Alves, & PEREIRA, Alvaro Itaúna Schalcher. Educação Profissional E A Inclusão De Pessoas Com Deficiência: Um Mapeamento Sistemático. **Revista Brasileira Da Educação Profissional E Tecnológica**, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8199> Acesso em Abr. 2022.

SOUZA, Evaneyde dos Santos, & FERRETE, Rodrigo Bozi. **Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica** – Aracaju, 2020. Disponível em: <https://ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2020/praticas-educativas-de-linguagem-e-inclusao.pdf> Acesso em Mai. 2022.

SOUZA, Elisabete Marques Cardozo de, & ALVARENGA, Elenice Monte. Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional nos Institutos Federais. **Ensino & Pesquisa**, 19(3), 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4478> Acesso em Abr. 2022.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 230f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14610> Acesso em Abr. 2022.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS ESTUDANTES

Roteiro de Entrevista – Estudantes

Categorização do Entrevistado

1. Idade:
2. Gênero/sexo:
3. Estado Civil:
4. Cidade:
5. Bairro em que reside:
6. Mora com quem:
7. Qual a profissão dos seus pais? Mais alguém na casa trabalha? (Profissão)
8. Renda mensal média (aproximada)?
9. Como se locomove para a escola:
10. Oriundo de escola pública ou privada:
11. Curso técnico em que está matriculado:
12. Ano de ingresso na instituição:
13. Perguntas sobre a deficiência/diagnóstico (caso não tenha nos documentos)

I – Sobre o processo de ingresso na instituição:

- A) Como soube da possibilidade de estudar no Instituto Federal e do Curso Técnico?
- B) Por que escolheu o curso?
- C) Teve dificuldades com a inscrição no processo seletivo? *(Se sim, quais foram e como superou essas dificuldades? Recebeu auxílio para a inscrição?)*
- D) Como foi a forma de ingresso (teste seletivo, sorteio público, análise curricular, entre outras)? Como você avalia essa forma de ingresso?
- E) Em seu ingresso na instituição, você participou de alguma política de cotas? *(Se sim, qual? Considerou importante essa ação de reserva de vagas?)*

II – Sobre as condições de permanência do estudante na instituição:

F) Como você avalia as condições estruturais para se locomover e usufruir dos espaços da instituição? Por quê? (*Quais fatores influenciam essa sua avaliação?*)

G) Você possui atendimento(s) específico(s) na instituição? (Se sim, quais?)

H) Você já recebeu algum recurso/equipamento da instituição para o desenvolvimento das atividades educacionais? (Se sim, quais?)

I) Há algum atendimento ou adequação feita pelos professores especificamente para você? (Se sim, qual? Qual a importância dela para sua aprendizagem?)

J) Você recebe ou recebeu algum auxílio financeiro assistencial da instituição? (Se sim, qual? Qual a importância desse auxílio para sua permanência na instituição?)

K) Em sua opinião, existiram constrangimentos vividos na instituição pelo fato de você ser uma pessoa com deficiência? (Se sim, quais foram? / Qual atitude foi tomada pela instituição ou por você mesmo para resolver ou minimizar a situação?)

L) Como você pensa que os demais estudantes veem você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

M) Como você pensa que os professores e servidores da instituição veem você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

N) Mesmo com os recursos e atendimento da instituição e dos professores, você teve dificuldades em seguir estudando na instituição? (Se sim, quais as dificuldades que encontrou?)

O) Você já pensou em desistir/trancar o curso? (Se sim, Por que?)

P) Você considera que as ações e atendimentos existentes, possibilitam a sua inclusão e permanência no curso/instituição:

- Quanto à estrutura

- Quanto ao ensino e à aprendizagem

- Quanto à socialização/interações na instituição e na sala de aula

- No período que está no IF, considera que houve mudanças/avanços (para concluintes)

Q) O que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão de pessoas com deficiência na instituição? (Considerações finais)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS EGRESSOS

Roteiro de Entrevista – Estudantes Egressos

Categorização do Entrevistado

1. Idade:
2. Gênero/sexo:
3. Estado Civil:
4. Cidade:
5. Bairro em que reside:
6. Mora com quem:
7. Qual a profissão dos seus pais? Mais alguém na casa trabalha? (Profissão)
8. Renda mensal média (aproximada)?
9. Como se locomovia para a escola:
10. Oriundo de escola pública ou privada:
11. Curso técnico em que esteve matriculado:
12. Ano de ingresso e saída da instituição:
13. Perguntas sobre a deficiência/diagnóstico (caso não tenha nos documentos)

I – Sobre o processo de ingresso na instituição:

- A) Como soube da possibilidade de estudar no Instituto Federal e do Curso Técnico?
- B) Por que escolheu o curso?
- C) Teve dificuldades com a inscrição no processo seletivo? *(Se sim, quais foram e como superou essas dificuldades? Recebeu auxílio para a inscrição?)*
- D) Como foi a forma de ingresso (teste seletivo, sorteio público, análise curricular, entre outras)? Como você avalia essa forma de ingresso?
- E) Em seu ingresso na instituição, você participou de alguma política de cotas? *(Se sim, qual? Considerou importante essa ação de reserva de vagas?)*

II – Sobre as condições de permanência do estudante na instituição:

F) Como você avalia as condições estruturais para se locomover e usufruir dos espaços da instituição? Por quê? (*Quais fatores influenciam essa sua avaliação?*)

G) Você possui atendimento(s) específico(s) na instituição? (Se sim, quais?)

H) Você já recebeu algum recurso/equipamento da instituição para o desenvolvimento das atividades educacionais? (Se sim, quais?)

I) Havia algum atendimento ou adequação feita pelos professores especificamente para você? (Se sim, qual? Qual a importância dela para sua aprendizagem?)

J) Você recebeu algum auxílio financeiro assistencial da instituição? (Se sim, qual? Qual a importância desse auxílio para sua permanência na instituição?)

K) Em sua opinião, existiram constrangimentos vividos na instituição pelo fato de você ser uma pessoa com deficiência? (Se sim, quais foram? / Qual atitude foi tomada pela instituição ou por você mesmo para resolver ou minimizar a situação?)

L) Como você pensa que os demais estudantes viam você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

M) Como você pensa que os professores e servidores da instituição viam você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

N) Mesmo com os recursos e atendimento da instituição e dos professores, você teve dificuldades em seguir estudando na instituição? (Se sim, quais as dificuldades que encontrou?)

O) Você já pensou em desistir/trancar o curso? (Se sim, Por que?)

P) Você considera que as ações e atendimentos existentes, possibilitaram a sua inclusão e permanência no curso/instituição:

- Quanto à estrutura
- Quanto ao ensino e à aprendizagem
- Quanto à socialização/interações na instituição e na sala de aula
- No período que esteve no IF, considera que houve mudanças/avanços

Q) O que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão de pessoas com deficiência na instituição? (Considerações finais)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS EVADIDOS

Roteiro de Entrevista – Estudantes Evadidos

Categorização do Entrevistado

1. Idade:
2. Gênero/sexo:
3. Estado Civil:
4. Cidade:
5. Bairro em que reside:
6. Mora com quem:
7. Qual a profissão dos seus pais? Mais alguém na casa trabalha? (Profissão)
8. Renda mensal média (aproximada)?
9. Como se locomovia para a escola:
10. Oriundo de escola pública ou privada:
11. Curso técnico em que esteve matriculado:
12. Ano de ingresso e saída da instituição:
13. Perguntas sobre a deficiência/diagnóstico (caso não tenha nos documentos)

I – Sobre o processo de ingresso na instituição:

- A) Como soube da possibilidade de estudar no Instituto Federal e do Curso Técnico?
- B) Por que escolheu o curso?
- C) Teve dificuldades com a inscrição no processo seletivo? *(Se sim, quais foram e como superou essas dificuldades? Recebeu auxílio para a inscrição?)*
- D) Como foi a forma de ingresso (teste seletivo, sorteio público, análise curricular, entre outras)? Como você avalia essa forma de ingresso?
- E) Em seu ingresso na instituição, você participou de alguma política de cotas? *(Se sim, qual? Considerou importante essa ação de reserva de vagas?)*

II – Sobre as condições de permanência do estudante na instituição:

F) Como você avalia as condições estruturais para se locomover e usufruir dos espaços da instituição? Por quê? (*Quais fatores influenciam essa sua avaliação?*)

G) Você possuía atendimento(s) específico(s) na instituição? (Se sim, quais?)

H) Você já recebeu algum recurso/equipamento da instituição para o desenvolvimento das atividades educacionais? (Se sim, quais?)

I) Havia algum atendimento ou adequação feita pelos professores especificamente para você? (Se sim, qual? Qual a importância dela para sua aprendizagem?)

J) Você recebeu algum auxílio financeiro assistencial da instituição? (Se sim, qual? Qual a importância desse auxílio para sua permanência na instituição?)

K) Em sua opinião, existiram constrangimentos vividos na instituição pelo fato de você ser uma pessoa com deficiência? (Se sim, quais foram? / Qual atitude foi tomada pela instituição ou por você mesmo para resolver ou minimizar a situação?)

L) Como você pensa que os demais estudantes viam você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

M) Como você pensa que os professores e servidores da instituição viam você? (Enquanto um estudante com deficiência em um curso técnico-profissionalizante)

N) Mesmo com os recursos e atendimento da instituição e dos professores, você teve dificuldades em seguir estudando na instituição? (Por que? Quais?)

O) O que te levou a desistir/trancar o curso?

P) Você considera que as ações e atendimentos existentes, possibilitaram a sua inclusão e permanência no curso/instituição:

- Quanto à estrutura
- Quanto ao ensino e à aprendizagem
- Quanto à socialização/interações na instituição e na sala de aula
- O que deixou a desejar e o levou a sair da instituição?

Q) O que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão de pessoas com deficiência na instituição? (Considerações finais)

ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: Rafael Arruda Nocêra

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63063422.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.684.675

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Trata-se de uma pesquisa realizada para elaboração da tese, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG. Pretende-se desenvolvê-la com estudantes com deficiência, regularmente matriculados no ensino médio-técnico integrado, em um campus do IFPR (Instituto Federal do Paraná) localizado no interior do Estado, na cidade de Telêmaco Borba. A pesquisa busca analisar como as ações inclusivas promovidas, contribuem para garantir o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência. Fundamenta-se em um estudo de caso, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas, que serão analisadas com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) e com base no referencial teórico obtido por meio revisão bibliográfica e nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre as relações estabelecidas pelos alunos com deficiência no Instituto Federal enquanto campo em que ocorrem situações que podem contribuir para a ocorrência da auto-eliminação destes alunos, buscando compreender o impacto das ações desenvolvidas, pela instituição e pelos próprios alunos, para a efetiva inclusão e permanência dos alunos com deficiência.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.684.675

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como as ações inclusivas promovidas no Instituto Federal de Educação de um município paranaense, contribuem para garantir, além do direito de acesso, a permanência de estudantes com deficiência.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar os Institutos Federais, a educação profissional e a educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação.- Identificar as ações desenvolvidas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação de um município paranaense. - Desvelar as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação de um município paranaense e as ações executadas para superá-las.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Partindo da premissa de que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos de diferentes níveis (Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde), a presente pesquisa adotará diversas medidas visando assegurar a minimização destes riscos. Como a coleta de dados se dará mediante a análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas, acredita-se os sujeitos de pesquisa estão expostos aos seguintes riscos/danos possíveis:- invasão de privacidade;- Responder a questões sensíveis que podem remeter a aspectos psicológicos de frustração;- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).- Tomar o tempo do participante ao responder a entrevista. Visando assegurar medidas para minimizar esse provável dano, o pesquisador, no momento da entrevista irá realizar uma explicação sobre o objetivo e a relevância da pesquisa. Nessa explicação se dissertará que não existem respostas certas ou erradas, além de que a exposição e análise dos dados obtidos serão anônimos. Serão ainda informados que terão liberdade para não responder questões que considerem ser constrangedoras. Também asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.684.675

garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. No caso de algum informante da pesquisa sofrer algum dano, será prestada toda a assistência ao mesmo mediante conversas, atendimentos pessoais ou encaminhamento a profissionais especializados.

Benefícios:

Vislumbram-se como benefícios aos sujeitos participantes da pesquisa, que os mesmos possam refletir sobre o processo inclusivo e, a partir disso, espera-se que os participantes da pesquisa e a instituição pesquisada, ampliem sua visão sobre o tema e reflitam sobre as possibilidades de atuação mediante esse contexto, destacando então a possibilidade:- Ampliar o debate sobre a inclusão no âmbito da educação profissional Estabelecer uma reflexão sobre as ações inclusivas desenvolvidas no Instituto Federal de Educação para a promoção do acesso e permanência de pessoas com deficiência

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objeto do presente estudo é a inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui por meio dos IFs (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia) seu braço de desenvolvimento na área profissionalizante e tecnológica. É a partir da atuação dos IFs que esta pesquisa busca analisar como as ações inclusivas promovidas, contribuem para garantir o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência. Fundamenta-se em um estudo de caso, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir das produções existentes na área da inclusão e educação profissional, em especial no contexto da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como de uma análise documental da legislação vigente e o seu processo histórico no Brasil, além dos registros pedagógicos mantidos pela instituição pesquisada. Busca conhecer a organização dos Institutos Federais para a fundamentação da inclusão em suas atividades de ensino, pesquisando ainda casos e indicadores de acesso e permanência na Rede Federal de Educação. A partir do levantamento bibliográfico, análise documental, e submissão ao comitê de ética em pesquisa, pretende-se desenvolver um estudo de caso,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.684.675

acompanhando a trajetória de 4 estudantes com deficiência em um campus do IFPR (Instituto Federal do Paraná) localizado no interior do Estado, na cidade de Telêmaco Borba. A coleta de dados se dará por meio da condução de entrevistas semiestruturadas com 4 estudantes com deficiência, matriculados no ensino médio-técnico integrado, analisadas com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). Os dados levantados serão analisados com base no referencial teórico obtido por meio revisão bibliográfica e nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre as relações estabelecidas pelos alunos com deficiência no Instituto Federal enquanto campo e ambiente em que ocorrem situações que podem contribuir para a ocorrência da auto-eliminação destes alunos, buscando compreender o impacto das ações desenvolvidas, pela instituição e pelos próprios alunos, para a efetiva inclusão e permanência dos alunos com deficiência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2010659.pdf	05/09/2022 14:10:30		Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 5.684.675

Outros	TCUD_instituicao.pdf	05/09/2022 14:09:15	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Declaração de concordância	TC_instituicao.pdf	05/09/2022 14:07:57	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RAFAEL.pdf	02/09/2022 12:07:02	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	02/09/2022 12:06:23	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	02/09/2022 12:06:15	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Folha de Rosto	RAFAEL_assinado.pdf	02/09/2022 10:59:00	Rafael Arruda Nocêra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 05 de Outubro de 2022

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA IFPR



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: Rafael Arruda Nocêra

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63063422.9.3001.8156

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.758.049

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa está vinculado ao desenvolvimento de uma tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. A pesquisa busca analisar como as ações inclusivas promovidas pela instituição contribuem para garantir o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência do Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo central da pesquisa é analisar como as ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência nos Institutos Federais contribuem para garantir a permanência desses estudantes. Entre os objetivos específicos constam, também, caracterizar os Institutos Federais, a educação profissional e a educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação, identificar as ações desenvolvidas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal do Paraná (Campus Telêmaco Borba), bem como desvelar as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no IFPR, em Telêmaco Borba, e as ações executadas para superá-las.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios descritos no projeto de pesquisa estão de acordo com a resolução 466/2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências indicadas no primeiro parecer foram atendidas pelo pesquisador.

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 5.758.049

Destaca-se:

- A duração da entrevista semiestruturada foi mencionada no projeto, no TCLE e no TALE;
- A entrevista ocorrerá no contraturno escolar;
- A assistência imediata está referendada por meio da anuência da profissional da psicologia da instituição, conforme documento anexo, e menção nos termos de assentimento e consentimento;
- A questão relacionada à gravação de áudio da voz dos participantes foi corrigida nos termos obrigatórios;
- O pesquisador assinou e anexou novo documento do Termo de Compromisso para a Utilização de Dados do Arquivo (TCUD).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em conformidade com as resoluções brasileiras que normatizam a ética na pesquisa envolvendo os seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as resoluções brasileiras que normatizam a ética na pesquisa envolvendo os seres humanos, este comitê, após deliberação, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Comunicações:

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo reproduzido para aplicar junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail cep@ifpr.edu.br, informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa;
- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (semestral - demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;
- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (alteração de instrumento de coleta de dados, comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, pedido de prorrogação de prazo, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA. A Emenda, apresentada de forma clara e sucinta, deve ser enviada ANTES de que as modificações sejam colocadas em prática. Deve-se enviar, também, todos os

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54
Bairro: Cajuru **CEP:** 82.920-030
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 5.758.049

documentos nos quais houver modificação, destacando nos documentos os trechos modificados. Atentar para a necessidade de alterações no cronograma;

- IMPORTANTE: a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no Protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, novos participantes, alterações em questionários, etc.) que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, antecipadamente e via EMENDA, e aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2029376.pdf	04/11/2022 14:38:23		Aceito
Outros	declaracao_compromisso_alteracaoTAL EeTCLE.pdf	04/11/2022 14:36:57	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Outros	anuencia_psicologa.pdf	04/11/2022 14:36:10	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_Pendencias.pdf	04/11/2022 14:34:37	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_corrigido.pdf	04/11/2022 14:31:43	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_CORRIGIDO.pdf	04/11/2022 14:31:20	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_CORRIGIDO.pdf	04/11/2022 14:31:10	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Outros	TCUD_corrigido.pdf	04/11/2022 14:30:45	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Outros	TCUD_instituicao.pdf	05/09/2022 14:09:15	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RAFAEL.pdf	02/09/2022 12:07:02	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	02/09/2022 12:06:23	Rafael Arruda Nocêra	Aceito

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 5.758.049

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	02/09/2022 12:06:15	Rafael Arruda Nocêra	Aceito
---	-----------------------	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 16 de Novembro de 2022

Assinado por:
EVERTON RIBEIRO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br