

PANORAMA SOBRE O ACESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DA FRONTEIRA OESTE RS

PANORAMA SOBRE EL ACCESO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CURSOS TÉCNICOS DE LA FRONTERA OESTE

PANORAMA ON ACCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN TECHNICAL COURSES OF THE WEST

Anália Ferraz Rodrigues¹

<https://orcid.org/0000-0003-3586-1954>

Sabrina Fernandes de Castro²

<https://orcid.org/0000-0002-2204-6136>

Resumo

O presente estudo objetivou analisar o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da rede pública, presentes em treze municípios da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa, quanto à sua natureza, pode ser classificada como básica, a abordagem utilizada é quanti-qualitativa e, em relação aos objetivos, é considerada exploratório-descritiva. Os procedimentos envolveram a investigação das gestões que compõem os cursos técnicos, por meio de questionários remotos criados pelo *Google Forms*. A análise dos dados mostrou que, na Fronteira Oeste do RS, é ofertado um total de 40 diferentes cursos técnicos em instituições públicas, onde existem 2.729 matriculados. Os estudantes com deficiência correspondem a 1,13% desse total. Dos cinco campi de institutos federais e sete escolas estaduais pesquisadas, todas as escolas sem sujeitos com deficiência matriculados eram da rede estadual. Os desafios percebidos pelos estudantes com deficiência, professores e gestão corroboram sobre a falta de profissionais de apoio e de preparo dos professores. Percebe-se a disparidade existente no número de estudantes com deficiências matriculados entre a rede federal e estadual do RS, que acabam constituindo os Institutos Federais, efetivamente, em instituições inclusivas. Considera-se de extrema importância a constituição de novas pesquisas e de políticas públicas que gerem subsídios para a permanência e conclusão do estudante com deficiência em cursos técnicos.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT da Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas e especialista em Gestão Inovadora de Pessoas e Equipes pela Universidade Luterana do Brasil.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial/Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Graduação em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental.

Como referenciar este artigo:

RODRIGUES, Anália Ferraz; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Panorama sobre o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da fronteira oeste RS. **Revista Pedagógica**, v. 26, n. 1, p. 1-25, 2024.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7434>

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Ensino Técnico.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el acceso de estudiantes con discapacidad en cursos técnicos de la red pública, presentes en trece municipios de la Frontera Occidental de Rio Grande do Sul (RS). La investigación, en cuanto a su naturaleza, puede clasificarse como básica, el enfoque utilizado es cuantitativo-cualitativo y, en relación con los objetivos, se considera exploratorio-descriptivo. Los procedimientos implicaron la investigación de las gerencias que componen los cursos técnicos, a través de cuestionarios remotos creados por Google Forms. El análisis de los datos mostró que, en la frontera occidental de RS, se ofrecen un total de 40 cursos técnicos diferentes en instituciones públicas, donde hay 2.729 inscritos. Los estudiantes con discapacidad representan el 1,13% de este total. De los cinco campus de institutos federales y siete escuelas estatales encuestadas, todas las escuelas que no tenían sujetos discapacitados matriculados eran de la red estatal. Los desafíos percibidos por los estudiantes con discapacidad, los maestros y la administración corroboran la falta de apoyo y preparación de los profesionales de los maestros. Se percibe la disparidad en el número de estudiantes con discapacidad matriculados entre la red federal y estatal de rs, que terminan constituyendo los Institutos Federales, efectivamente, en instituciones inclusivas. Se considera sumamente importante crear nuevas investigaciones y políticas públicas que generen subsidios para la permanencia y finalización de estudiantes con discapacidad en cursos técnicos.

Palabras clave: Inclusión. Educación Profesional. Educación Técnica.

Abstract

This study aimed to analyze the access of students with disabilities in technical courses of the public network, present in thirteen municipalities of the Western Border of Rio Grande do Sul (RS). The research, as for its nature, can be classified as basic, the approach used is quantitative-qualitative and, in relation to the objectives, it is considered exploratory-descriptive. The procedures involved the investigation of the managements that make up the technical courses, through remote questionnaires created by Google Forms. Data analysis showed that, in the Western Border of RS, a total of 40 different technical courses are offered in public institutions, where there are 2,729 enrolled. Students with disabilities account for 1.13% of this total. Of the five campuses of federal institutes and seven state schools surveyed, all schools that did not have disabled subjects enrolled were from the state network. The challenges perceived by students with disabilities, teachers and management corroborate the lack of support and preparation professionals of teachers. It is perceived the disparity in the number of students with disabilities enrolled between the federal and state network of rs, which end up constituting the Federal Institutes, effectively, in inclusive institutions. It is considered extremely important to create new research and public policies that generate subsidies for the permanence and completion of students with disabilities in technical courses.

Keywords: Inclusion. Professional Education. Technical Education.

INTRODUÇÃO

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

O decreto n. 3.298/90 (Brasil, 1999), instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência que foi elaborada pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), e está relacionada com a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Este é um dos documentos que contribuiu na organização da Educação Profissional da pessoa com deficiência no Brasil (Cardoso, 2016). Uma das diretrizes desta política, diz respeito à educação e ao trabalho, sendo necessária a ampliação das oportunidades de inserção econômica da pessoa com deficiência, fornecendo condições para a qualificação profissional e a inclusão desta no mercado de trabalho (Silva, 2011).

A rede estadual de educação do Rio Grande do Sul possui 161 escolas com cursos técnicos, sendo cinco delas puramente dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica. São 354 cursos autorizados, distribuídos em 110 municípios, em 30 coordenadorias, segundo dados da SEDUC. Em função desse cenário, a população, com foco especial aos jovens, passou a considerar a EPT uma possibilidade de caminho para a transição do sistema educacional ao mundo do trabalho, apesar de o Brasil ocupar um dos últimos lugares do mundo em oferta de educação profissional. Enquanto países membros da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - têm, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil, esse índice é de apenas 8% (Moraes; Albuquerque, 2019).

De acordo com o resumo técnico do Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022), o número de matriculados na Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2021, comparando com 2017, houve um aumento de 26,7%. A maior concentração de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 68,7% do total. Em comparação entre 2017 e 2021, no Ensino

Médio houve um crescimento de 84,5% no número de matriculados. O documento explicita ainda que:

O percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021 (Brasil, 2022, p. 37).

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

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

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

Nos últimos anos, um expressivo número de pesquisas vem abordando a questão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior (Castro; Almeida, 2014; Maciel; Anache, 2017; Moreira; Bolsanello; Seger, 2011); porém, ainda se estuda pouco sobre como tornar o ingresso igualitário, a permanência possível e, assim, realizar o acesso, na educação profissional e tecnológica, mais especificadamente nos cursos técnicos (Breitenbach, 2012). Da mesma forma, quando se trata do público-alvo dos estudos, uma grande quantidade de trabalhos propõe a educação de pessoas com deficiência partindo das necessidades, formação ou competências do professor (Lima; Barros, 2017; Rodrigues; Passerino, 2018; Silva; Carvalho, 2017) e pouco se observa ainda o olhar do estudante.

Partindo dessas constatações, este trabalho justifica-se não pelo volume de estudos sobre pessoas com deficiência na EPT, mas, principalmente, por direcionar seu foco para o olhar de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica sobre a inclusão de pessoas com deficiência na EPT. A educação inclusiva é tida conceitualmente como aquela capaz de valorizar as potencialidades do indivíduo com o objetivo de somar ao seu desenvolvimento e, dessa forma, “é um movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado”, como proposta por Nascimento *et al.* (2015, p. 4). Os autores entenderam que a escola não deve somente propor técnicas e métodos diferenciados em turmas regulares, mas, muito além disso, deve ser um centro de apoio permanente.

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

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

especial. Neste sentido, o presente estudo buscou analisar o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da rede pública, presentes em treze municípios da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul (RS).

1 METODOLOGIA

Como mencionado, o presente estudo teve como tema o acesso de estudantes com deficiências em cursos técnicos da rede pública em uma perspectiva de fronteira. Com foco em responder como se dá esse acesso, buscou-se analisar o acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos de diferentes áreas, presentes em 13 municípios da Fronteira Oeste pertencentes a AMFRO - Associação de Municípios da Fronteira Oeste. Cabe salientar que este trabalho é recorte de uma dissertação de mestrado, apresentada e aprovada em um Programa de Pós-graduação sobre Educação Profissional e Tecnológica situado na região centro-oeste do RS.

Quanto à fundamentação metodológica, a pesquisa, no que tange aos seus objetivos, foi um estudo exploratório descritivo. No que diz respeito a sua natureza, pode ser classificada como básica, a abordagem utilizada foi quali-quantitativa (Gerhardt; Silveira, 2009). Os procedimentos envolveram a investigação focada em uma das categorias que compõem os cursos técnicos: a gestão das instituições. Sendo estas abordadas através de questionário do *Google Forms*.

Para distribuição do questionário que teve, como público-alvo, um representante de cada instituição de ensino, que não fosse necessariamente a direção (tomando, como exemplo, o que ocorre com o Censo Educacional), foi realizado contato prévio com a direção da instituição fazendo-o por telefone, solicitando a indicação do servidor que responderia as questões e informação de endereço de e-mail para envio, individual, do questionário. Dessa forma, não há qualquer tipo de delimitação ou especificidade quanto ao profissional que o preencheu, sendo servidores da secretaria da instituição, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, do Atendimento Educacional Especializado, ou de qualquer outro setor, que tivessem acesso às informações solicitadas.

Como perspectivas éticas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado em 17 de agosto de 2021 sob o parecer n. 4.911.125. Assim, foram fornecidas previamente, antes do acesso ao questionário propriamente dito, explicações e orientações sobre os tópicos das questões propostas e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, a forma de participação, sendo esta livre, assegurado o direito de deixar de participar, caso assim o desejassem, ou de não responder qualquer das questões, sem qualquer prejuízo.

Os participantes foram responsáveis pela importante tarefa de auxiliar na produção de números e dados referentes à inclusão escolar na Fronteira Oeste do RS, visto que investimentos e políticas públicas são, normalmente, determinados por informações concretas e descritas cientificamente.

Como critério para delimitar o lócus deste estudo, foi considerado o mapa organizado pela Associação dos Municípios da Região Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul (AMFRO). A escolha se deu por conveniência, devido a pesquisadora principal morar na localidade investigada e devido a distância da capital, o que ocasiona menos acesso a informação e possibilidades. De acordo com o quadro 1, estão dispostos os municípios e as instituições nas quais os cursos técnicos são ofertados.

Quadro 1: Relação entre municípios e instituições onde são ofertados cursos técnicos.

Município	Instituição onde curso é ofertado
Uruguaiana	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e em uma escola estadual
Alegrete	Instituto Federal Farroupilha e em duas escolas estaduais
São Borja	Instituto Federal Farroupilha
São Gabriel	Centro de Referência do IFFar e em uma escola estadual
Santana do Livramento	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul) e em uma escola estadual
Maçambará	Em uma escola estadual
Rosário do Sul	Em uma escola estadual

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Dos 13 municípios que compõem a AMFRO, sete possuíam cursos técnicos: Uruguaiana possui cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e em uma escola estadual; Alegrete possui também cursos no IFFar e em duas escolas estaduais; São Borja possui cursos técnicos apenas no IFFar; São Gabriel possui um Centro de Referência do IFFar e em uma escola estadual; Santana do Livramento

possui cursos técnicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulriograndense (IFSul) e em uma escola estadual; e Maçambará e Rosário do Sul possuem, respectivamente, cada uma, uma escola estadual que ofertam educação de nível técnico (Amfro, 2022).

Como modo a sistematizar as informações presentes tanto nos questionários respondidos, como nos discursos dos sujeitos, dados oficiais e políticas públicas, este estudo utilizou a metodologia proposta por Bardin (2011) para análise de conteúdo, que é composta por três etapas - que consistem em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação – alcançando *a priori* três categorias: informações quantitativas relativas a acesso, meios de ingresso e condições de acessibilidade. Nesta etapa do estudo, faz-se relevante retomar o conceito de acesso usado neste trabalho que o entende como ingresso, trajetória e desfecho no curso, conforme proposto por Manzini (2008).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários, foram preenchidos, em sua maioria (55,6%) por profissionais da Gestão das instituições, mas também, em alguns casos, pela coordenação pedagógica (33,3%) ou coordenação do próprio curso técnico (11,1%). Na Fronteira Oeste do RS, são nove instituições, que somam 12 *campi* ou escolas, que ofertavam cursos técnicos públicos. Essas instituições, ao total, ofertam 40 cursos técnicos nas áreas mais diversas (Eixo de Controle e Processos Industriais, Eixo de Informação e Comunicação, Eixo de Recursos Naturais, Eixo de Produção Alimentícia, Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer): a exemplo de energias renováveis, informática, agropecuária, agroindústria, eventos e cozinha (Brasil, 2023).

Considerando as informações quantitativas relativas ao acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos da Fronteira Oeste, verificou-se que dentre todas as instituições pesquisadas, que ofertavam cursos técnicos públicos, as escolas que declararam não possuir matrículas de estudantes com deficiência são todas estaduais.

O total de estudantes matriculados em cursos técnicos na Fronteira Oeste do RS pode ser maior que 2.729 mil; esse número não foi exato porque uma escola não respondeu

a essa questão. O número de estudantes com deficiência matriculados, na mesma região de pesquisa é de 31, o que estimou aproximadamente um estudante com deficiência para cada 88 matriculados, ou seja, 1,13% dos matriculados em cursos técnicos públicos da Fronteira Oeste eram pessoas com deficiência.

Neste sentido, o número de matriculados com deficiência na Fronteira Oeste vai ao encontro de Caiado (2013), discutindo que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no país correspondem, em média, a apenas 1,2% do total de alunos da educação básica. Para Mendes (2017), a população com deficiência no Brasil alcançaria o número de seis milhões de pessoas, dos quais apenas 900 mil estariam matriculados em escolas especiais ou comuns; ou seja, segundo a autora, 15% das pessoas com deficiência estariam matriculadas.

Não obstante, Adams (2019) relata números bem menores em seu estudo sobre os resultados da política de cotas no IFFar - *campus* Santo Ângelo, o autor identificou que, dentre todas as categorias de cotas ofertadas, as com menor número de inscritos no processo seletivo foi a de Pessoas com Deficiência (PCD), com percentual de 0,27% de inscritos, apesar de o *campus* ofertar 5,71% das vagas para essa população.

Considerando o índice de matriculados com deficiência, parece importante buscar hipóteses que justifiquem esse cenário. Neste sentido, inúmeras são as alternativas possíveis, dentre elas, o meio de ingresso, que poderia coibir a tentativa de entrada, por outro lado, essa hipótese não se confirma quando analisados os dados de matriculados, visto que, justamente as instituições com processo seletivo através de prova foram as com maior número de estudantes com deficiência. Tais dados levam a acreditar que o processo seletivo não inibiu os sujeitos com deficiência de buscar cursos técnicos, uma vez que, se assim fosse, os cursos sem processo seletivo, em que todos os inscritos são aceitos, contariam, provavelmente, com números mais robustos no que tange à inclusão.

Para Santos e Escobar (2021, p.9) “[...] o objetivo de inserir pessoas por meio do ensino e torná-las agentes transformadores da realidade em que vivem somente pode ser alcançado numa perspectiva emancipatória”, fato que é desafiador, mas passível de ser contemplado. Todavia, segundo os autores, os IFs necessitam estimular e apoiar processos de ensino que possibilitem “[...] a emancipação econômica, social e política do cidadão” (Santos; Escobar, 2021, p.9). Em consonância com Pacheco (2007), tal educação se vincula

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

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

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

No que diz respeito ao último processo seletivo, antes da aplicação do questionário, ou seja, primeiro ou segundo semestre de 2021, apenas três instituições das 12 pesquisadas quantificaram o número de sujeitos com deficiência inscritos para concorrer a vagas. Essa ausência de controle sobre número de PCDs inscritos muito intriga, considerando que 9, das 12 instituições pesquisadas, declararam possuir cotas para esses estudantes; ou seja, como fazer valer as cotas sem saber quem as disputa?

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

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

Importante lembrar que a legislação, atualmente, regula a concessão de vagas por cotas para PCD em instituições federais é a Lei 13.409/2016, que alterou a Lei 12.711/2012. Assim, hoje em dia, as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservam, em

cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Elas são preenchidas, por curso e turno, por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2016).

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

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

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

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

Outro aspecto relevante, que diz respeito ao número de matrículas, e seu comparativo à população de cada município, posto que, como pode ser observado na tabela 1, não parece haver nenhum tipo de relação de equidade nesse sentido.

Tabela 1 – Relação entre população e matriculados por município

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

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

A cidade de Uruguaiana, que é a maior cidade da Fronteira Oeste, e possui o dobro da população de São Borja, por exemplo, além da maior oferta de cursos, tem um quinto do número de matrículas de PCDs de São Borja. A própria oferta de cursos não é proporcional à população, visto que Rosário do Sul e São Gabriel são municípios menores e mais centrais no estado que São Borja e possuem cursos estaduais, ao passo que esta última é das cidades do estado mais distantes da capital, o que, teoricamente, dificulta o acesso da população a meios de educação e, além disso, é mais populosa, contudo, não possui escola técnica estadual.

Outra questão digna de nota é a procura pela rede federal, possível de observar-se a partir dos achados resumidos na tabela 1 em que se percebe que dos 31 estudantes com deficiência matriculados, apenas três são provenientes da rede estadual. No mesmo

sentido, das sete escolas estaduais com cursos técnicos, apenas dois registram estudantes com deficiência matriculados.

Quando questionadas sobre a existência de um sistema de acolhimento diferenciado para estudantes com deficiência que ingressam na instituição, apenas duas escolas estaduais declararam não possuir esse serviço, nos demais 10 *campi* ou escolas pesquisadas existiam sistema de acolhimento e seus responsáveis são bastante variados: gestão escolar, secretaria, coordenação pedagógica, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Serviço de Orientação Educacional - SOE ou coordenação do curso.

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

Os autores supracitados citaram ainda o acolhimento como ferramenta catalisadora das relações interpessoais, em termos gerais, assim, o acolhimento ao estudante da Educação Profissional e Tecnológica com deficiência, de forma diferenciada, funcionaria como estratégia para o reconhecimento e o mapeamento de suas especificidades (Monteiro; Plácido, 2020). Desse modo, propiciaria subsídios para o planejamento e implementação de ações, no espaço de tempo existente entre a matrícula e o início das atividades escolares.

Em se tratando da existência de setores destinados ao acompanhamento de estudantes com deficiência, 66% das instituições pesquisadas declararam contar com AEE, 22% possuem NAPNE e as demais, que são em sua totalidade escolas estaduais, não possuem nenhum serviço de suporte ao sujeito com deficiência que atenda cursos técnicos. A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial e, em seu Art. 3, determina que o AEE deve ser prestado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

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

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

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

É importante lembrar que o AEE deveria ser um dos recursos de inclusão das instituições de ensino, não sendo o único para tal; o papel de incluir cabe a toda comunidade escolar. Sobre a relação entre o trabalho do AEE ou NAPNE com o restante da instituição, Silva, Pereira e Ribeiro (2020) assinalam que:

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

Em contraponto, 71,4% das escolas declararam contemplar questões relativas à inclusão em seu projeto pedagógico; porém, quando questionadas sobre a forma como isso ocorreu, novamente aparece, como resposta isolada, o trabalho do AEE, ou a

participação do estudante com deficiência em todas as atividades, ou a menção de documentos como Propostas Pedagógicas Curriculares ou Projeto Político Pedagógico.

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

Sobre essa realidade, Rodrigues, Tatsch e Padilha (2021) ponderaram que um modelo de Educação Profissional e Tecnológica para todos não pode limitar-se à coerência entre o discurso da escola, sua documentação e a legislação pertinente, pois o objetivo em questão versa sobre desenvolver uma cultura escolar inclusiva e, principalmente, real. De acordo com Ponte e Silva (2015), o processo de inclusão não deveria ser imposto por coação da lei ou da política, as autoras manifestam que esse processo deveria ser realizado pela conscientização da sociedade sobre aspectos como: potencialidades, habilidades e capacidades desses sujeitos; desse ponto de vista, não haveria manual, cada pessoa deveria ser incluída de acordo com sua subjetividade.

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

Sobre este ponto, os profissionais de apoio apareceram, legalmente, pela primeira vez, no art. 28 da Lei n. 13.146/2015, junto dos professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes de Libras e guias intérpretes. A lei trouxe, ainda, em seu artigo 3º, importante distinção entre os conceitos de atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante, previstos, respectivamente, nos incisos XII, XIII e XIV do mencionado artigo (Brasil, 2015). O profissional de apoio deveria acompanhar o estudante com deficiência em todos os locais do ambiente escolar, auxiliando também na realização de atividades de sala de aula em consonância com as orientações do professor, sem nunca substituir o docente ou qualquer outro profissional da escola (Brasil, 2015).

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

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

A falta de preparo técnico dos professores apareceu igualmente como principal desafio da gestão escolar no acolhimento dos estudantes com deficiência (77,8%), seguida da escassez de recursos financeiros (55,6%). Sobre as dificuldades relacionadas ao preparo de professores, Rodrigues e Passerino (2018, p. 419) descrevem que “a formação pedagógica para a EP, historicamente, foi irrelevante e seguiu seu percurso histórico descontínuo, com escassas políticas públicas consolidadas; enfim, uma trajetória de avanços e de retrocessos quanto à formação dos seus professores”.

Por outro lado, Nozi e Vitaliano (2014), ao pesquisarem as características pessoais de um professor que favoreceriam a inclusão de alunos com deficiência, alcançaram os seguintes resultados: deve ser capaz de realizar reflexão acerca de sua prática e ser crítico, possuir autonomia, flexibilidade, criatividade e autoconhecimento. Já Carvalho (2000), partindo de outro ponto de vista, defendeu que seria indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisavam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

No que diz respeito aos responsáveis por questões de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, a resposta mais recorrente foi que essa tarefa fica a cargo da gestão das instituições (66,7%), mas também coordenações pedagógica e de curso e núcleo de ações inclusivas figuram como responsáveis. De acordo com Minayo, Demo e Silva (2020), a lei garante a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, mas a inclusão

efetiva se dá por um processo bem mais complexo, requerendo a ruptura de barreiras de todos os tipos, permitindo a igualdade de oportunidade, a fim de que estes profissionais sejam valorizados e reconhecidos e tenham sentido nas organizações a qual estão vinculados.

No que cerne a acessibilidade Arquitetônica e Metodológica, Boff, Rosa e Regiani (2022) discutem que o modelo médico de deficiência ainda se apresenta nas instituições de ensino, entretanto, existem iniciativas dos profissionais da educação para romper com este modelo. Para os autores supracitados, faz-se importante questionar o padrão de normalidade versus anormalidade, em busca de desnaturalizar os preconceitos sociais em relação a pessoas com deficiência (Boff; Rosa; Regiani, 2022). Não obstante, é salientado por Coelho *et al.* (2022) que a educação inclusiva é uma temática que gera muitas discussões em âmbito educacional, neste tocante é necessário “Perceber as singularidades dos alunos e valorizar as potencialidades dentro do processo de ensino e aprendizagem são fatores primordiais para se planejar estratégias de ensino que sejam, de fato, inclusivas” (2022, p. 18).

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

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

Acolher e trabalhar com a diferença faz com que se pense no que não há: não há condições materiais, não há condições físicas, não há verbas públicas suficientes, não há suporte. Não há formação. É uma sequência tão grande de ‘nãos’, os quais trazem uma carga de negatividade que levar a pensar que a possibilidade de realização de um trabalho com pessoas nessa condição seja impossível de ocorrer (Fuhrmann, 2016, p. 89).

Em termos de acessibilidade, cabe ressaltar outra questão relevante, visto que, entre todas as instituições pesquisadas, apenas uma possuía trabalhadores com deficiência

(3 trabalhadores, todos com deficiência visual). Neste sentido, convém refletir: não haveria trabalhadores nesses espaços por falta de acessibilidade arquitetônica?

Após conhecer os dados quantitativos sobre ingresso, acolhimento e acessibilidade, foram investigados os números de alunos concluintes, nos últimos 2 anos, e o total somou 12, ou seja, 4 das instituições pesquisadas não formaram nenhum aluno nesse período. É importante frisar que houve, nas respostas, a atribuição de responsabilidade à pandemia da COVID 19 pelo baixo número de egressos de cursos técnicos, com deficiência, no período.

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

É descrito por Adams (2019), ao estudar todas as categorias de cotistas de forma unificada, que há um total de evasão de 24% desses sujeitos, o que aponta que, no *campus* do IFFar estudado pelo pesquisador, 76% dos estudantes cotistas concluíram o curso em que se matricularam. Todavia, a pesquisa de De Oliveira e Delou (2021), que envolveu os 38 institutos federais brasileiros encontrou um número de estudantes público-alvo de educação especial desistentes que representou quase 40% do total de ingressantes sujeitos da educação especial no mesmo período (2015-2019). Importante considerar que parcela desse número possa ser fruto de troca de curso ou instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permeadas sob a indagação de como se dá o acesso de estudantes com deficiências em cursos técnicos públicos nas diferentes áreas da Educação Profissional e Tecnológica, buscou-se subsídios para responder a investigação sobre informações quantitativas relativas a acesso de estudantes com deficiência em cursos técnicos públicos presentes nos 13 municípios que compõem a Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

Os dados quantitativos apresentados foram colhidos junto a escolas e institutos federais, o qual se obteve total êxito, visto que nem uma fonte, dentro do *lócus* proposto,

foi perdida. Através dos dados quantitativos, foi possível observar que, na Fronteira Oeste do RS, é ofertado um total de 40 diferentes cursos técnicos em instituições públicas. Dos 5 campi de institutos federais e 7 escolas estaduais pesquisados, 7 instituições possuíam matrículas de estudantes com deficiência. Todas as escolas que não possuíam sujeitos com deficiência faziam parte da rede estadual, assim, houve matrículas de PCDs em todos os campi de institutos federais estudados.

A disparidade entre número de matrículas: 03 na rede estadual e 28 na rede federal, faz pensar que os Institutos Federais vêm se constituindo para proporcionar as PCD acesso e permanência, com políticas e profissionais nesse sentido. Os dados apresentados sobre o território analisado apresentam pouco acesso de pessoas com deficiência na EPT, porém o que há se dá prioritariamente na rede federal. Os desafios percebidos pela gestão corroboram sobre a falta de profissionais de apoio, de preparo dos professores e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O acesso às instituições e servidores foi uma das maiores dificuldades encontradas; mas também foram necessárias mudanças nos instrumentos de pesquisa e na forma de aplicação destes. Considerando que a maior parte dos candidatos PCD aprovados no processo seletivo, realizado através de prova, não efetivou a matrícula, cabem estudos futuros que investiguem as causas, conseqüências e também formas de auxiliar na efetivação da matrícula e permanência destes no contexto escolar. Almeja-se que este estudo possa ser usado como instrumento norteador de mudança da realidade, disseminando informações e baseando iniciativas na busca por uma EPT que, de fato, seja para todos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Elias. A política de cotas e de permanência: uma análise do triênio 2015-2017 do IFFar Campus Santo Ângelo. **Revista de Ciência e Inovação do IF Farroupilha**, v. 4, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26669/2448-4091207>. Disponível em: https://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/cienciainovacao/article/view/207/pdf_44. Acesso em: 16 mai. 2023.

AMFRO. Associação dos municípios da Fronteira Oeste RS. **Cidades**. Disponível em: <http://amfro.org.br/cidades>. Acesso em: 08 nov. 2022.

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

BOFF, Ana Paula; ROSA, Patricia; REGIANI, Anelise Maria. Estudos da deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 291-306, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.57797>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57797>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_o_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_o_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4ª edição, atualizado em 2023. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362016000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf>. Acesso em: mai. 2023.

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

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

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação), 2016.

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

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

COELHO, Caroline Puglierio et al. GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6971>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6971>. Acesso em: 15 mai. 2023.

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

DA SILVA, Jeremias Rodrigues; BORGES, Lúvia Freitas Fonseca. Políticas de acesso nos processos seletivos da rede de educação profissional no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a538>. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/538>. Acesso em: 15 mai. 2023.

DE OLIVEIRA, W. M.; DELOU, C. C. M. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são?. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas,

v. 10, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n1.a4843>. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 15 mai. 2023.

FUHRMANN, Lucrécia Raquel. A docência no ensino profissionalizante e a inclusão como paradigma. **Revista Prâksis**, v. 1, p. 86-97, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.436>. Disponível em:
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/436>. Acesso em: 15 mai. 2023.

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

GÓES, Jefferson Vieira de; GONÇALVES, Wesley Antonio. A inclusão de pessoas com deficiência e a educação profissional e tecnológica: uma análise das políticas afirmativas no ensino técnico da UFMG. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12849. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12849>. Acesso em: 15 mai. 2023.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um estudante portador de deficiência mental. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100005>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HRzqgJBhghJffGZXq5xjmPn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

LIMA, Núzia Roberta; BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas: desafios do professor. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7450>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em revista**, Curitiba, n. spe.3, p. 71-86, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52924>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1703-1729, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13816>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13816>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MONTEIRO, Catia Maria Alves; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. O acolhimento nas práticas educacionais inclusivas da EPT. **Educação em Foco**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620202532903>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32903>. Acesso em: mai. 2022.

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

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: estudantes com deficiências em foco. **Educar em revista**, Curitiba-PR, n. 41, p. 125-143, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnXLSdSfMw7n6WjzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

NASCIMENTO, Franclin Costa et al. **A ação TEC NEP–Tecnologia, educação, cidadania e profissionalização para pessoas com necessidades específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. InterSciencePlace, v. 1, n. 18, 2015.

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

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 367-383, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p367-383>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142014000200367&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2023.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucilem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. DOI: 10.4322/0104-4931.ctoAO0501. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>. Acesso em: 15 mai. 2023.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 407-426, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4qHTDVzKVPMbLYgdCmfXFwx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

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

SANTOS, Lucilene Machado dos; ESCOBAR, Suzana Alves. Beyond admission: racial quotas in Federal Institutes and the challenges of emancipatory technical and professional training. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e346101017963. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.17963>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17963>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Fernanda Souza; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, p. 251-269, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p250-269>. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14955>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

Enviado em: 20-03-2023

Aceito em: 10-10-2023

Publicado em: 27-03-2024

