



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Catarinense

Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação e Educação Profissional e Tecnológica  
*Campus Blumenau*

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI  
SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS  
PROJETOS DE VIDA**

Blumenau, SC

2024

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI  
SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS  
PROJETOS DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Blumenau, do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fátima Peres Zago de Oliveira

Blumenau

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

S587i	<p>Silveira, Carolina Beiro da</p> <p>IFC e AEE : contribuições para a percepção de estudantes com deficiência do ensino médio integrado do Campus Araquari sobre a inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida / Carolina Beiro da Silveira ; orientadora: Fátima Peres Zago de Oliveira. -- Blumenau, 2024. 137 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2024.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Inclusão escolar. 2. Ensino técnico. 3. Pessoas com deficiência. 4. Vida - Projetos. I. Oliveira, Fátima Peres Zago de. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título</p> <p>CDD: 371.9046</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Deisi Martignago - CRB 14/726



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**

**DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 22208/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)**

**Nº do Protocolo: 23473.002256/2024-76**

**Blumenau-SC, 01 de novembro de 2024.**

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI  
SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS  
PROJETOS DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fátima Peres Zago de Oliveira  
Instituto Federal Catarinense  
Orientadora

---

Prof. Dr. Simão Alberto.  
Instituto Federal Catarinense

---

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

---

Profa. Dra. Raquel Cardoso de Faria e Custodio  
Instituto Federal Catarinense

*(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40)*  
FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matricula: ###020#8

*(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15)*  
RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matricula: ###768#2

*(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:16)*  
SIMAO ALBERTO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/ARA (11.01.02.39)  
Matricula: ###029#0



Documento assinado digitalmente  
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO  
Data: 22/11/2024 08:06:24-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 22208, ano: 2024, tipo: DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS, data de emissão: 01/11/2024 e o código de verificação: 1a2d673416



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 22209/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002257/2024-11

Blumenau-SC, 01 de novembro de 2024.

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A  
PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fátima Peres Zago de Oliveira  
Instituto Federal Catarinense  
Orientadora

---

Prof. Dr. Simão Alberto.  
Instituto Federal Catarinense

---

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE


---

Profa. Dra. Raquel Cardoso de Faria e Custodio  
Instituto Federal Catarinense

*(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40)*  
FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matricula: ###020#8

*(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15)*  
RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matricula: ###768#2

*(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:15)*  
SIMAO ALBERTO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/ARA (11.01.02.39)  
Matricula: ###029#0

Documento assinado digitalmente  
 ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO  
Data: 22/11/2024 08:05:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 22209, ano: 2024, tipo: DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS, data de emissão: 01/11/2024 e o código de verificação: b25e9611eb

Dedico este trabalho a todos os familiares, amigos e conhecidos, que do céu ou da terra, de perto ou longe, contribuíram ou torceram por mim neste percurso.



## AGRADECIMENTOS

Não tem como começar estes agradecimentos sem ser por meus pais, Mário e Célia, que não mediram esforços para que este sonho fosse possível, tanto financeiros, quanto de mudança de rotina de ambos, inclusive com meu pai abrindo mão de sua rotina por dois dias da semana para me auxiliar nas coisas do dia-dia em Blumenau, por um ano para que eu pudesse cursar de forma segura e tranquila esta etapa do mestrado e todas as outras que envolveram deslocamento físico.

Obrigada mãe, por ter me ensinado a retomar uma rotina organizada de estudos neste processo, por ter me esperado em tantas noites em que fui dormir mais tarde, principalmente na fase em que ainda estava trabalhando e estudando para que pudesse concluir as muitas leituras e trabalhos e pelas críticas e discussões tão necessárias.

Obrigada a meus amigos mais próximos que de tão próximos, moraram junto comigo por tempos variados e acabaram se tornando meus irmãos adotivos permanentes e que espero muito que nossa relação perdure para vida toda.

Otávio, Juliana (nossa gravidinha amada), Dominique, Paula e Jonas, quantas histórias, perrengues e conversas tivemos e passamos e que só nós, além do meu pai, vamos saber. Amo demais vocês por me conhecerem tão bem e por aguentarem minhas chatices e lamentações.

Não posso esquecer também de agradecer a outros queridos amigos de mestrado como Samara, Sílvia, Joana, Jucélia, Leandro, Lausivan e Felipe, com os quais também tive histórias e conversas muito importantes e que também os levarei para a vida.

Juniel, que não é da mesma turma que eu do mestrado, mas fomos orientados pela mesma professora, e que contribuiu tanto e com tamanho carinho e respeito com meu percurso acadêmico, tirando algumas de minhas dúvidas e dedicando tempo para isso, de forma tão verdadeira e honesta, que, acabou se tornando, com o conhecimento de nossa orientadora, o meu “coorientador” do mestrado. Obrigada amigo, o que você fez por mim, mesmo sem nos conhecermos direito, são poucas as pessoas que fazem na vida.

Professora Fátima, minha querida e amada orientadora, com quem desenvolvi uma relação tão próxima e de tanta parceria e compreensão, que muitas vezes a chamei de “mãe acadêmica”. Muito obrigada por todo o carinho, amor, cuidado, compreensão, paciência e dedicação que demonstrou por mim neste processo. A amizade, parceria, cumplicidade e aprendizado mútuo, com que caminhamos juntas no processo de construção desta dissertação, é algo que só nós saberemos dimensionar e que com certeza eu levarei para toda a minha vida.

(...) Somos todos iguais, braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas campos, construções  
(...)

Vem, vamos embora que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
(...)

A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição

(Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré, 1979)

## RESUMO

Esta dissertação, com aderência ao macroprojeto “inclusão e diversidade em espaços formais e informais em ensino na EPT” constituinte da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresenta uma pesquisa considerada de cunho qualitativa dividida em dois momentos: o primeiro, exploratório a partir de levantamento bibliográfico realizado através de estudos teóricos; legislações e regulamentos internos da instituição pesquisa; e o segundo momento empírico, onde realizou-se entrevista a partir de questionário semiestruturado com os sujeitos da pesquisa, de forma presencial e individualizada. Quanto a metodologia de análise definiu-se pela Análise Textual Discursiva. O percurso metodológico aqui descrito foi assim definido por se encaixar nas características da problemática proposta de como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) praticado nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC, contribui na formação integral do estudante com deficiência, considerando sua percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida. O objetivo geral é compreender a contribuição do trabalho do AEE praticado no IFC na formação integral dos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC quanto a percepção da inclusão, enquanto direito na construção de seus projetos de vida, sendo que como objetivos específicos tem-se demonstrar as relações entre a EPT e o viés social da inclusão numa perspectiva emancipadora, compreender o desenvolvimento do AEE no Brasil, nos IFs e no IFC e, analisar os dados produzidos a partir da entrevista realizada com estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio de Agropecuária e Informática para Internet do Campus Araquari do IFC. Por fim apresenta-se o objetivo do produto educacional – Podcasts que é refletir, a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira é possível alterar ou não, esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi. Em relação à originalidade da pesquisa pode-se apontar principalmente o caminho teórico percorrido no segundo capítulo, ligando educação profissional e tecnológica, educação emancipadora e educação inclusiva, discutindo o potencial inclusivo desta tríade. Como resultados tem-se que a instabilidade encontrada na busca pela

garantia de direitos de estudantes PCD no campus pesquisado pode prejudicar, em parte a visão do IFC perante a sociedade. Sugere-se a ampliação da pesquisa, para verificar se o que foi aqui desenvolvido é uma realidade particular do campus foco do trabalho ou se pode ser aplicada a outros campi ou a instituição em geral, possibilitando assim, análise mais ampla da Política de Inclusão e Diversidade do IFC quanto a inclusão de pessoas com deficiência. Quanto ao Produto Educacional na sua aplicação foi relevado que o mesmo contribui para pertencimento dos estudantes com deficiência e suas famílias na instituição, bem como potencial reflexivo para a gestão do IFC quanto efetividade da prática da Política de Inclusão e Diversidade.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Projeto de vida; Pessoa com deficiência.

## **ABSTRACT**

This dissertation, adhering to the macroproject "inclusion and diversity in formal and informal educational spaces in Vocational and Technological Education (VTE)," which is part of the research line Educational Practices in Vocational and Technological Education (VTE), presents a qualitative research study divided into two moments: the first, exploratory, based on a bibliographic survey carried out through theoretical studies, legislation, and internal regulations of the research institution; and the second empirical moment, where interviews were conducted using a semi-structured questionnaire with research subjects, in a face-to-face and individualized manner. As for the analysis methodology, the choice was made for Discursive Textual Analysis. The methodological path described here was defined as it fits the characteristics of the proposed problem regarding how Specialized Educational Assistance (AEE) practiced in the Integrated Technical Courses of High School at the Araquari Campus of IFC contributes to the integral development of students with disabilities, considering their perception of inclusion as a right in building their life projects. The general objective is to understand the contribution of the AEE work practiced at IFC in the integral development of students with disabilities in the Integrated Technical Courses of High School at the Araquari Campus of IFC concerning the perception of inclusion as a right in the construction of their life projects. The specific objectives are to demonstrate the relationships between VTE and the social aspect of inclusion from an emancipatory perspective, to understand the development of AEE in Brazil, in Federal Institutes (IFs), and at IFC, and to analyze the data produced from the interviews conducted with students with disabilities from the Integrated Technical Courses of Agriculture and Internet Computing at the Araquari Campus of IFC. Finally, the objective of the educational product—Podcasts—is to reflect, based on the perspectives of students with disabilities, on the practical effectiveness of IFC's Inclusion and Diversity Policy regarding support for AEE services and how this policy can or cannot be changed to achieve real inclusion on campus. Regarding the originality of the research, the theoretical path taken in the second chapter stands out, linking vocational and technological education, emancipatory education, and inclusive education, discussing the inclusive potential of this triad. The findings indicate that the instability found in the pursuit of guaranteeing the rights of students with disabilities at the researched campus may partially harm IFC's image in society. It is suggested that the research be expanded to verify whether what has been

developed here is a particular reality of the campus in focus or if it can be applied to other campuses or the institution in general, thereby enabling a broader analysis of IFC's Inclusion and Diversity Policy concerning the inclusion of people with disabilities. Concerning the Educational Product, its application revealed that it contributes to the sense of belonging of students with disabilities and their families within the institution, as well as providing a reflective potential for IFC's management regarding the effectiveness of the practice of the Inclusion and Diversity Policy.

**Keywords:** Inclusion; Vocational and Technological Education (VTE); Life project; Person with disabilities.

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
2. <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA E INCLUSIVA</b> .....	20
2.1. CONCEITOS GERAIS DE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO....	21
2.2. A EPT E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	25
2.3. A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	40
3. <b>AEE E SEU DESENVOLVIMENTO</b> .....	48
3.1. AEE E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	48
3.2. O AEE NOS IF'S E NO IFC – CAMPUS ARAQUARI.....	56
4. <b>METODOLOGIA</b> .....	61
4.1. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA GERAL DA PESQUISA .....	61
4.2. MOMENTO EXPLORATÓRIO .....	62
4.3. MOMENTO EMPÍRICO .....	62
4.4. ESTRATÉGIAS PARA O CONTATO COM OS ESTUDANTES, FAMÍLIAS E REALIZAÇÃO DO MOMENTO EMPÍRICO .....	63
4.5. ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA..	64
4.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA..	64
4.7. METODOLOGIA PARA ANÁLISE, APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL .....	68
5. <b>O TRABALHO DO AEE E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS ARAQUARI DO IFC</b> .....	70
5.1. IFC: COMO OS ESTUDANTES PERCEBEM A INSTITUIÇÃO E A EDUCAÇÃO PRATICADA POR ELA E/OU VALORIZAÇÃO DOS ESTUDOS .....	70
5.2. IFC – AEE E INCLUSÃO .....	77
5.3. CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO AEE/NAPNE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA .....	86
6. <b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	89
6.1. POSICIONAMENTO DOS APLICADORES EM RELAÇÃO AO PRODUTO .....	89
6.2. LAYOUT FINAL DO PRODUTO E LINKS DE ACESSO .....	93
6.3. FICHAS TÉCNICAS .....	95
7. <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>APÊNDICES</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	136

## 1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta introdução não há como não trazer um pouco da minha vida para justificar a existência acadêmica desta dissertação. Digo isso, não só pelo fato de ser uma mulher com deficiência, dadas minhas sequelas de Paralisia Cerebral, mas, principalmente, pelo fato de ter tomado consciência, que escolhi como epígrafe deste trabalho e ao revisitar meu memorial, apresentado neste Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), a música, *Pra não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré, sendo esta a primeira letra que escutei na vida e que pude relacionar com a luta por direitos*<sup>1</sup>

Quando percebi o exposto acima, percebi também, que o motivo pelo qual fiz esta escolha, demonstra que o estudo de Paulo Freire, trouxe para a minha noção de luta por direitos, uma das bases deste trabalho.

Cursar o PROFEPT contribuiu na compreensão da importância de assumir-se seu lugar fala, enquanto pesquisadora, na busca de enriquecimento e fortalecimento social de produções acadêmica desta pesquisa.

Digo isso, porque hoje percebo como encorajador o que em meu memorial via com receio, quando apresentei minhas dificuldades na realização daquele trabalho:

*“Já o 2º, se apresenta, principalmente no meio acadêmico/profissional, porque os que me conhecem sabem, do cuidado e do receio que tive durante muito tempo, talvez medo mesmo, que tive, em falar como psicóloga escolar que sou, sobre temas que de alguma forma se relacionam com a minha história de vida, digo isso, pois já me peguei pensando, até por perceber de algumas pessoas, mais especificamente, de alguns colegas de trabalho, poucas, mas marcantes vezes, olhares e reações, que me deram a sensação de serem carregados de pensamentos julgadores do tipo: ‘Lá vem ela, falando sobre isso de novo aqui, só por ter deficiência, quando vai falar como psicóloga e parar de defender este público’”.*

Essa reflexão, que antes considerava mais pessoal do que acadêmica, também propiciou o valor da opinião de pessoas com deficiência, para compreender-se o real impacto da efetivação ou não de políticas públicas direcionadas a elas, para a construção de seus projetos de vida.

Entendo que a participação das Pessoas com Deficiência na sociedade é um

---

<sup>1</sup> Os trechos colocados nesta introdução entre aspas e em itálico e na cor roxa, foram retirados diretamente do Memorial apresentado na disciplina Metodologia da Pesquisa do PROFEPT, apresentado em julho de 2022. Esta formatação também foi utilizada respeitando, de certa forma, a ATD, metodologia de análise deste trabalho.



processo constantemente discutido e abordado mundialmente, passando por diversos momentos históricos, com variações quanto a modelos (Modelo Médico, Social e Caritativo) e níveis (Exclusão; Segregação; Integração, e; Inclusão)

Na busca de uma melhor compreensão teórica de como esses modelos e níveis interagem no processo de entendimento de como vem a ser vista a deficiência, partisse-se da visão de Sampaio e Ferreira (2019, p.256) que diferenciam os modelos da seguinte maneira:

(...) Conforme o modelo místico/caritativo, a deficiência é entendida como um déficit oriundo de castigo divino ou até mesmo um azar ocasional. (Exclusão/segregação) Com a evolução da medicina, desenvolveu-se o modelo médico, que entendia a deficiência como uma lesão, uma doença, que deveria ser tratada, de modo a normalizar a pessoa que a detinha, possibilitando sua inserção no convívio social. (Segregação/integração) (...) (Acréscimos da autora)

Destarte, no presente trabalho usar-se-á como referência o Modelo Social da Deficiência e a busca efetiva da inclusão das Pessoas com Deficiência. Pensando nisso, a escola ganha importância neste processo, pois é em seu ambiente, que todos os seres humanos passam boa parte de suas vidas.

Conceitualmente entende-se o modelo social da deficiência, também conforme Sampaio e Ferreira, (2019, p. 256), que entendem a lesão como:

(...) algo que está no corpo da pessoa, mas a deficiência é resultado da interação entre esta lesão com barreiras de origem social, que podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade. A lesão seria uma característica corporal como outra qualquer, como altura, cor da pele, enquanto a deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação às quais são submetidas as pessoas por uma sociedade que se organiza de modo intolerante à diversidade. (...) (integração/inclusão) (Acréscimos da autora)

É também levando-se em consideração a importância dada pela relação entre estudar no IFC e possibilidade de construção de projeto de vida pelos estudantes com deficiência entrevistados, que se definiu por inserir a temática de “projetos de vida” no título deste trabalho, mesmo esta tendo aparecido na dissertação apenas no capítulo 5, destinado às entrevistas.

Esta ideia da inserção de “projeto de vida” no título do trabalho ganha ainda mais valor, ao considerarmos a perspectiva freiriana de educação trazida por Gouveia, em seu livro “A busca do tema gerador na práxis da educação popular”, de 2007.

Este autor, ao discutir a importância do diálogo para a teoria freiriana, enfatiza

a necessidade de se valorizar a opinião e a visão de mundo da comunidade pesquisada, o que neste trabalho está representado com a inserção da temática de projeto de vida no título e no rol de objetivos deste trabalho,

principalmente se considerarmos que a questão da construção de projeto de vida também pode ser vista enquanto direito como nos indicam, direta ou indiretamente, (Arroyo,2012), e muitos autores da área das juventudes que também pensam desta forma (Klein; Torres, 2015; Dayrell; Alves, 2015), por exemplo.

Dito isso, como motivações para a escolha desta temática de pesquisa estão resumidamente, o fato de a pesquisadora responsável por este trabalho ser uma Pessoa com Deficiência e atuar como psicóloga na equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do campus pesquisado.

Desse modo, surge a questão a ser investigada: compreender as contribuições que estudar no Instituto Federal Catarinense (IFC), através da formação integral, em conjunto com o trabalho realizado pelo AEE podem gerar para a percepção de estudantes com deficiência do Ensino Médio Integrado do Campus Araquari sobre a noção de inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida tendo como ponto de partida o viés social da deficiência

Para tanto definiu-se como problema de pesquisa: Como o AEE praticado nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do Instituto Federal Catarinense contribui na formação integral do estudante com deficiência, considerando sua percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida?

Para responder a esta questão de pesquisa decidiu-se pelo objetivo geral: Compreender a contribuição do trabalho do AEE praticado no IFC na formação integral dos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC quanto a percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida.

Sendo que como objetivos específicos da pesquisa elencou-se os seguintes, que aqui foram apresentados conforme a ordem em que se desenvolveram no decorrer do trabalho: objetivo específico do capítulo 2: demonstrar as relações entre a EPT e o viés social da inclusão numa perspectiva emancipadora; objetivo específico do capítulo 3: compreender o desenvolvimento da AEE no Brasil, nos IFs e no IFC; objetivo específico do capítulo 4: Analisar os dados produzidos a partir da entrevista realizada com estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados

ao Ensino Médio de Agropecuária e Informática para Internet do Campus Araquari do IFC, e, por fim, Objetivo específico do produto: refletir, a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira podemos alterar ou não, esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi.

Quanto a metodologia escolhida para realização da pesquisa: entende-se que ela se trata de uma pesquisa qualitativa dividida em dois momentos. 1º exploratório a partir de levantamento bibliográfico realizado através de estudos teóricos; legislações e regulamentos internos da instituição pesquisa.

Como segundo momento, este de caráter empírico, foi realizada uma entrevista a partir de roteiro semiestruturado com os sujeitos da pesquisa de forma presencial e individualizada. Ocorreu, portanto, a escuta de jovens dos cursos de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio – EMI do Campus Araquari – IFC. Mesmo não sendo inédita a escolha de escutar os jovens com deficiência, como por exemplo, nas pesquisas de (Carvalho et al., 2020); (Fernandes, [s.d.]); (Minayo; Demo; Silva, 2020), que também optam por este caminho. Salienta-se que, não foram encontradas pesquisas que buscassem ouvir jovens com deficiência de ensino médio, matriculados em Institutos Federais (IF's).

Para melhor definir o público-alvo da pesquisa decidiu-se que serão estudantes com deficiência matriculados a pelo menos dois anos em qualquer um dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC campus Araquari.

Para metodologia de análise dos dados da pesquisa, optou-se pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD), por acreditar que esta metodologia favorece o afastamento teórico e metodológico da pesquisadora em relação ao objeto pesquisado.

Em atendimento as características do Programa de Mestrado onde este trabalho foi desenvolvido, decidiu-se pela construção de produto educacional em forma de material em áudio do tipo Podcast com o título “REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA”

Quanto a Linha de Pesquisa, percebe-se que este se encaixa na Linha de Práticas Educacionais em EPT, mais especificamente a seu Macroprojeto 2: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA E INCLUSIVA

A educação profissional e tecnológica desempenha um papel fundamental na sociedade, proporcionando aos indivíduos as habilidades e conhecimentos necessários para atuar de forma qualificada, consciente e competente no mundo do trabalho.

Sendo assim, para que a educação profissional e tecnológica seja verdadeiramente inclusiva, é necessário que haja um viés social de inclusão, garantindo o acesso e a participação de todos os segmentos da sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva emancipadora da educação profissional e tecnológica busca romper com as desigualdades e injustiças sociais, promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados e ampliando as oportunidades para todos os cidadãos.

Através dessa abordagem, aliando-se a visão educacional de Freire a EPT e o Modelo Social da Deficiência, é possível alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos possam desenvolver seus talentos e contribuir com a sociedade.

Especificamente, a discussão posta acima, ganha ainda mais força no presente trabalho, possibilitando assim para os estudantes com deficiência, foco central desta pesquisa, do IFC em geral e do campus Araquari em particular, uma formação integral que junte consciência de si e de sua condição com questões relativas a seu acesso, permanência e êxito nos estudos e no mundo do trabalho.

### 2.1 – CONCEITOS GERAIS DE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

Para iniciar este marco teórico percebe-se como importante definir deficiência perante a lei e demonstrar o que significa analisar, conhecer e observar a deficiência sob o viés do modelo social de deficiência.

Por isso, considera-se importante trazer para conhecimento, o que a LBI destaca para PCD:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 8, grifo da autora)

O trecho sublinhado na citação acima está relacionado com a maneira mais

aceita atualmente de se perceber a deficiência que é chamada de Modelo Social da Deficiência, sendo esta também a percepção utilizada no presente trabalho.

Quanto ao Modelo Social da Deficiência, se aponta que:

Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea; sua quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que têm essas deficiências; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. (SASSAKI, 2006, p. 45)

Essa citação de Sasaki (2006) traz à tona a perspectiva do modelo social da deficiência, que enfatiza que os problemas enfrentados por pessoas com deficiência não são inerentes a elas, mas sim resultantes das barreiras e da falta de inclusão presentes na sociedade. Neste sentido, a citação destaca diversos aspectos nos quais a sociedade cria dificuldades para as pessoas com deficiência.

Uma das principais barreiras mencionadas é o ambiente restritivo. Isso se refere às inadequações de espaços físicos, urbanos e até digitais, que não são acessíveis e limitam a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência. Por exemplo, a falta de rampas em calçadas ou de adaptações em edifícios torna difícil o acesso para cadeirantes.

Outra questão apontada é a existência de políticas discriminatórias. Muitas vezes, elas não garantem a igualdade de oportunidades e não promovem a inclusão dessa parcela da população. Isso pode ocorrer tanto em âmbito governamental, com políticas que não contemplam as necessidades das pessoas com deficiência, quanto em contextos sociais, nos quais há discriminação e exclusão dessa parcela da população.

Além disso, as atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças também são destacadas. O preconceito e a discriminação contribuem para a marginalização e estigmatização das pessoas com deficiência, dificultando sua participação plena na sociedade e afetando sua autoestima e bem-estar.

Os discutíveis padrões de normalidade também são citados como uma das

causas da incapacidade ou desvantagem enfrentada pelas pessoas com deficiência. A sociedade tende a definir o que é considerado normal e espera que todos se adequem a esses padrões, excluindo aqueles que não se enquadram. Isso acaba criando obstáculos para a inclusão e impede o reconhecimento e valorização das individualidades.

A citação anterior também ressalta a inacessibilidade de objetos e bens do ponto de vista físico. Isso implica na falta de adequação de equipamentos, tecnologias e produtos para permitir a participação das pessoas com deficiência. Por exemplo, a ausência de legendas em programas de televisão ou a falta de adaptação de dispositivos eletrônicos para pessoas com deficiência visual dificultam a inclusão e o acesso à informação e comunicação.

Outro ponto salientado é a existência de pré-requisitos que são atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea. Muitas vezes, a sociedade estabelece requisitos para a participação em atividades e no mercado de trabalho que excluem pessoas com deficiência, seja por exigências físicas, cognitivas ou sociais.

A falta de informação sobre deficiências e sobre os direitos das pessoas com deficiência também é mencionada. A sociedade muitas vezes desconhece as demandas e necessidades dessas pessoas, o que dificulta a implementação de políticas e ações efetivas que promovam a inclusão.

Por fim, a citação destaca a existência de práticas discriminatórias em vários setores da atividade humana. Isso envolve desde a falta de acessibilidade em estabelecimentos comerciais e de serviços até a discriminação no acesso à educação ou no mercado de trabalho. Essas práticas perpetuam a desigualdade e a exclusão das pessoas com deficiência.

Em suma, a citação de Sassaki (2006) revela que os problemas enfrentados por pessoas com deficiência não estão nelas, mas sim na incapacidade da sociedade em promover inclusão e eliminar as barreiras que as impedem de participar plenamente da vida social. Essa perspectiva do modelo social da deficiência alerta para a importância de conscientizar e transformar a sociedade, de modo a garantir os direitos e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas necessidades específicas, o que obviamente deve ser amplamente concretizado na educação, que é a base para o desenvolvimento de todo ser humano.

Quando se realiza a abordagem da deficiência em si, a partir do modelo social de deficiência, fica mais fácil perceber que os cidadãos com esta condição também são alcançados por direitos e deveres como qualquer pessoa de qualquer outro grupo social.

Saviani (2013) apoiado em Marshall (1967) define os três direitos fundamentais de todo ser humano, a saber: os direitos relativos às liberdades individuais, os direitos políticos e os direitos sociais.

Como a educação se encaixa no rol dos direitos sociais e pensando desta maneira também é possível inserir o direito à inclusão escolar neste mesmo grupo, que, conforme Saviani (2013, p. 744) “(...) os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente”.

Sendo assim, acredita-se que quando há a luta por inclusão, aqui fala-se em inclusão em geral, é necessário ter sempre em mente a definição acima para que os seres humanos, não sejam atingidos pelo alerta tão bem colocado por Souza e Dainez (2002, p. 2), de que:

A defesa dos direitos sociais, da liberdade e da dignidade humana é contingenciada face ao movimento de proteção e promoção do capital e seus detentores. A igualdade formal entre os indivíduos, que subsidia a ideia de sujeito de direito, é institucionalizada sob princípios mercantilizadores e privatizadores pautados em oportunidades altamente desiguais.

Ao buscar aprofundar a compreensão de igualdade entre os indivíduos em relação à condição de deficiência encontra-se na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência o seguinte apontamento em seu preâmbulo:

e) *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, (ONU, 2008, p. 1)

A percepção de deficiência trazida por esta citação aproxima a discussão realizada até o momento de outro conceito importante quando se fala de direitos humanos, especificamente da dignidade humana.

O pensar na dignidade humana, passa por todo o processo de manutenção e respeito aos direitos de igualdade entre todos os seres humanos, sem que haja qualquer tipo de distinção ou de ressalva, em função de qualquer discordância da

“normalidade” imposta por uma sociedade.

Nesse sentido, também cabe dizer que os direitos das pessoas com deficiência devem obviamente ser respeitados e de acordo com Souza, Dainez (2022, p. 3) o caminho para o alcance deste respeito é a partir dos preceitos do modelo social da deficiência, pois:

(...) Com base nessa abordagem teórica-metodológica, ao assumirmos a dialética como o movimento, analiticamente procedemos de forma a situar o conceito de deficiência na intrínseca relação natureza-cultura, bem como a considerar as condições e as contradições históricas e estruturais na compreensão do desenvolvimento humano.

Ao adotar o modelo social da deficiência, compreende-se que a deficiência não é uma característica intrínseca do indivíduo, mas sim uma construção social que resulta das barreiras e das limitações impostas pelo ambiente e pela sociedade. Dessa forma, a dignidade humana implica em reconhecer que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações, possuem os mesmos direitos e devem ser tratadas com igualdade e respeito. (ONU, 2008)

Além disso, é importante considerar, como afirma Vygotsky em linhas gerais em sua teoria, o contexto histórico e estrutural na compreensão do desenvolvimento humano. Isso significa que a promoção da dignidade humana implica em buscar a transformação de estruturas sociais e culturais que perpetuam desigualdades e discriminações, visando garantir que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades e acesso aos recursos necessários para uma vida digna, incluindo-se a educação.

Assim, para além da conquista retórica dos direitos humanos, seja ele a dignidade humana seja o direito a educação, precisa se plasmar em realização dos objetos do direito, ou seja, conquistar concretamente mais dignidade e mais educação para os povos excluídos dos avanços civilizatórios atuais. (CIVIERO, VELHO, 2023, p. 643)

Nesse sentido, é fundamental combater estereótipos, preconceitos e estigmas relacionados às pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade inclusiva e acessível para todos. Isso implica em garantir o direito à educação inclusiva, ao trabalho digno, ao acesso a serviços de saúde e ao pleno exercício da cidadania. A dignidade humana, portanto, exige o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, sem qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou de qualquer outra natureza.



Em suma, o respeito à dignidade humana implica em reconhecer os direitos iguais de todas as pessoas, independentemente de suas características ou habilidades, e em promover uma sociedade inclusiva, acessível e livre de discriminação. A adoção do modelo social da deficiência é fundamental nesse processo, permitindo uma compreensão mais ampla e justa das necessidades e dos direitos das pessoas com deficiência.

Vale destacar, que a partir desta citação encontra-se o primeiro ponto de convergência entre o modelo social de deficiência e a EPT, que está na percepção dialética do contexto e na visão baseada na omnilateralidade e integralidade do sujeito.

## 2.2 - A EPT E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Trazendo a relação feita acima para o contexto das pessoas com deficiência e inclusão tem-se que o não respeito aos direitos e capacidades das pessoas, principalmente, com deficiência, geram o capacitismo estrutural, preconceito institucionalizado, que segundo Souza e Dainez (2022, p. 4), “(...) entendemos o capacitismo<sup>2</sup> estrutural e intersubjetivo como produto e processo que estrutura e é estruturado pelo capitalismo, o qual privilegia determinadas formas da in(corpo)ração humana. (...)”.

O capacitismo estrutural está relacionado à maneira como a sociedade é estruturada para favorecer determinadas formas de incorporação humana em detrimento de outras. Ele é fruto e ao mesmo tempo processo de estruturação pelo sistema capitalista, o qual privilegia certos padrões incorporados em detrimento de outros.

O capacitismo estrutural se manifesta em diversas esferas da vida, como na educação, no trabalho e na saúde. Por exemplo, ele pode ser visto na falta de acessibilidade em espaços físicos, na falta de oportunidades de emprego para pessoas com deficiência, na discriminação e estigmatização de pessoas com algum tipo de incapacidade.

Além disso, o capacitismo também é intersubjetivo, ou seja, ele se manifesta nas relações interpessoais, nas interações cotidianas entre as pessoas. Ele se baseia em estereótipos, preconceitos e discriminação em relação às capacidades e

---

<sup>2</sup> Entende-se Capacitismo como o nome dado ao preconceito relativo à Pessoas com Deficiência

incapacidades das pessoas.

Vale agora, destacar sobre o quanto pode ser delicado caracterizar concretamente o capacitismo, pois esta modalidade de preconceito tem um grande leque de demonstrações possíveis, como apontado por Sousa (2021, p. 17)

Considerando que o capacitismo é um termo utilizado quando ocorre discriminação ou violência experienciadas por pessoas com deficiência, sejam elas física, intelectual ou sensorial, violência esta que considera tais pessoas como incapazes em razão da sua condição. Observa-se que essas práticas discriminatórias podem ocorrer voluntariamente por meio de agressões físicas, xingamentos, arquiteturas inacessíveis, ou involuntariamente através de tratamento com sentimento de pena, inferioridade ou até mesmo uma superproteção exacerbada.

Portanto, é importante reconhecer e combater essa estruturação capacitista tanto nas estruturas sociais quanto nas relações interpessoais, principalmente na esfera educacional, a fim de promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Outro fator que liga estas duas temáticas, inclusão escolar de estudantes com deficiência e EPT, está no fato de que a modalidade de educação abordada aqui, desde sua origem com Nilo Peçanha e os “desvalidos da sorte” até hoje, tem como princípio a educação como forma de mudança social e porque não dizer que de “enfrentamento a pobreza”, mesmo que este processo, assume diversos caminhos de acordo com o momento histórico.

Afirma-se isso, pelo historicamente conhecido fato da relação existente em alto grau entre deficiência e pobreza, o que justifica a necessidade muitas vezes combinada de políticas sociais, pois conforme aborda (França, 2014, p. 101), em sua tese de doutoramento na Universidade de Coimbra, Portugal:

Em linhas gerais, a pobreza levaria à deficiência na medida em que recursos necessários para evitar seu surgimento fossem restringidos pela condição econômica dos indivíduos. Por outro lado, a deficiência levaria à pobreza quando, em decorrência dela, as oportunidades sociais e econômicas fossem cerceadas.

Acredita-se que a educação de EPT praticada nos IF's, voltada para o mundo do trabalho, não se restringindo à preparação para o mercado do trabalho, em conjunto com o olhar holístico em relação ao estudante e ao processo-aprendizado aliados a políticas como o Programa de Assistência Estudantil<sup>3</sup>, de alguma maneira

---

<sup>3</sup> Este programa ajuda no custeio de situações como transporte e moradia de estudantes

auxilia no processo de quebra deste ciclo.

Percebe-se que a educação proporcionada pelos IFs em parceria com o trabalho do AEE, favorece a tomada de consciência dos estudantes com deficiência e de suas famílias no processo de compreensão de que “(...) fatores que constroem o trabalho e aqueles que o possibilitam, e a efetividade do trabalho como um meio para romper com o risco agravado de pobreza”. (França, 2014, p. 128)

Ainda no quesito social outro paralelo possível de ser feito e que pode ser muito bem representado na EPT está o “deslocamento” trazido pelo “modelo social”, discutido por Souza e Dainez (2022) e na superação do fracasso escolar, conceito histórico da Psicologia Escolar.

Isso acontece pois o modelo social da deficiência retira o peso das dificuldades de ensino-aprendizagem como sendo unicamente de responsabilidade e culpa da pessoa com deficiência e do seu corpo, jogando-os “para as barreiras que impactam sua participação social”. (Souza; Dainez, 2022, p. 4) e escolar.

A junção dessas duas formas de superar as questões ligadas às limitações geradas pela deficiência e a ideia de fracasso escolar, muitas vezes escondida, pela aprovação automática em vários momentos de estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva, tem um amplo campo de desenvolvimento e efervescência na EPT praticada pelos Institutos, que, como afirmou reiteradamente, Eliezer Pacheco no III SIPROTEC – Seminário Integrado IFC-FURB de Educação Profissional e Tecnológica, são e devem ser inclusivos por natureza e essência.

Em relação à educação, é proposto na CDPD<sup>3</sup> que o Estado deve assegurar esse direito por meio da construção de sistemas educacionais inclusivos e de uma série de princípios e de procedimentos que induzam a elaboração de políticas referenciadas pela diversidade humana. Tais políticas devem ter como foco a construção de condições adequadas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas nem discriminadas nos sistemas regulares, públicos e gratuitos de ensino com equiparação de oportunidades, a fim de maximizar suas potencialidades de aprendizagem e de desenvolvimento em todos os níveis de ensino e ao longo da vida. (...). (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 4-5)

Esta perspectiva inclusiva que é parte dos princípios constitutivos dos IF's tem

---

comprovadamente carentes, o que auxilia no processo de permanência e êxito destes estudantes na instituição. A partir de 2022 foi ofertado pelo IFC um auxílio para equipamentos de Tecnologia Assistiva, voltado exclusivamente para estudantes com deficiência de todos os níveis e modalidades de ensino.

enorme potencial para atendimento ao que preconiza à CDPD<sup>4</sup>, bastando para isso aderir plenamente seus preceitos e facilitar de alguma maneira a contratação de pessoal ligado à inclusão de maneira mais ágil e de forma equitativa conforme necessidade.

“(…) Para o modelo social, a incapacidade é um problema não relativo aos impedimentos do indivíduo, mas socialmente criado e que demanda uma resposta política”. (Souza; Dainez, 2022, p. 5)

Agindo da forma mencionada acima os IF's passam a seguir de acordo com a equidade e assim diminuem o senso de “incapacidade” ligado incorretamente à pessoa com deficiência, deixando-a assim, em condições de igualdade para a aquisição de conhecimento desses sujeitos. Entendendo que:

A ideia de equidade<sup>5</sup> está atrelada à ideia de justiça social segundo a organização da estrutura capitalista como argumento teórico que, sem demandar alterações na ordem econômica, legitima os problemas e as contradições intrínsecas a esse sistema econômico. (...). (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 6)

Mais um fator de forte ligação a ser estabelecida entre este modo de se perceber a condição de deficiência conquistada a partir do Modelo Social e a EPT está na busca constante pela justiça social e no permanente debate contra hegemônico com relação ao capitalismo.

Em relação à educação, a proposta política sob o paradigma da educação inclusiva induz importantes avanços históricos, como a responsabilização do Estado pela educação das pessoas com deficiência, a construção de políticas que promovam a escolarização desses alunos, o acesso à escola regular da comunidade, o tensionamento sobre a função social da escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essas características importam na medida em que abrem espaços de disputa sobre o papel social e político das pessoas com deficiência, colocando em questão propostas educacionais segregadoras. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p.6)

Outro paralelo que pode ser feito entre as duas temáticas abordadas neste trabalho é a questão de que ambos buscam ver o sujeito como um todo na superação dos paradigmas da educação capitalista, o modelo social faz isso a partir da educação inclusiva e a EPT através da educação omnilateral tão bem discutida

---

<sup>4</sup> Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), documento da Organização das Nações Unidas (ONU), com força de Emenda Constitucional desde 2008

<sup>5</sup> Equidade aqui é compreendida como a garantia de alcance da igualdade levando em conta as necessidades específicas de cada um, conceito encontrado no Podcast O que é Equidade do site <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/>, Acessado em 17/7

por (Ciavatta, 2014)

Contudo, não distante do papel que vem assumindo desde os anos de 1990 nos documentos normativos, sustentada pelos princípios da Teoria do Capital Humano de caráter liberal-conservador e convencional, a educação é proposta como foco central à instrumentalização do sujeito com deficiência, para que ele possa buscar suas oportunidades de desenvolvimento e com isso alcançar a inserção nas atividades laborais futuras. (...). (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 6)

A partir disso, fica extremamente visível o potencial de empregabilidade dos estudantes com deficiência que se formam nas modalidades de EPT em geral, conforme indicam Minayo; Demo e Silva (2020) condição que pode se estender também aos IF's. Isto também reforça o alcance dos direitos humanos representados pelo senso humanização tão importante para as pessoas com deficiência.

“(...) ter um sistema normativo referenciado nos direitos humanos abre possibilidades para disputarmos um projeto social e educacional voltado à ampliação dos processos de humanização. (...)”. (Souza; Dainez, 2022, p. 7).

O trecho citado sugere que ter um sistema normativo baseado nos direitos humanos traz oportunidades para buscar um projeto social e educacional que visa ampliar os processos de humanização. Isso significa que ao adotar os direitos humanos como referência, existe a possibilidade de promover uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todos os indivíduos são tratados com dignidade e respeito. Além disso, a educação desempenha um papel importante nesse processo ao permitir a conscientização e o desenvolvimento de valores humanos, o que contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a defesa e promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação é: “(...)tida como condição de formação do novo homem, assumida, portanto, como dimensão social essencial e transformadora” (Souza, Dainez, 2022 p.8) e esta característica também é bem visível e muito valorizada nos IF's e por assim dizer, também o processo do crescimento do senso de humanidade através do:

(...) desenvolvimento histórico-social marca, portanto, o gênero humano, uma vez que suplanta as funções biológicas transmitidas pela hereditariedade. Quer dizer, as funções elementares de ordem orgânica e biológica transformam-se em funções psíquicas mediadas no âmbito do trabalho social. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 8)

É importante refletir sobre o desenvolvimento histórico-social do gênero

humano e como este processo tem um impacto significativo sobre as funções biológicas transmitidas pela hereditariedade. Segundo o autor, as funções básicas e biológicas são transformadas em funções psíquicas mediadas pelo trabalho social.

Isso significa que, ao longo do tempo, o ser humano se desenvolveu não apenas biologicamente, mas também socialmente, moldando sua mente e suas habilidades psíquicas através do trabalho coletivo e da interação com o ambiente social. O trabalho social desempenha um papel fundamental nesse processo, mediando as funções psíquicas e estimulando o desenvolvimento intelectual, emocional e social do indivíduo.

Essa perspectiva ressalta a importância do contexto histórico e social na formação das características individuais e coletivas do ser humano. O desenvolvimento histórico-social é entendido como um fator essencial na transformação das funções biológicas em funções psíquicas, destacando a influência do meio ambiente e das relações sociais na construção da identidade e das capacidades humanas.

Este processo é de extrema importância para as pessoas com deficiência, pois ele favorece suas potencialidades quando a educação:

Em outros termos, é entendida como via de acesso socialmente instituído da criança ao conhecimento científico, filosófico, artístico, historicamente elaborado e sistematizado. A atividade de ensino, ao sustentar a conversão das funções sociais em conteúdo da personalidade, possibilita a pessoa a atingir as máximas propriedades do gênero humano e a ampliar a sua participação social. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 9)

Por isso acredita-se que a EPT praticada pelos IF's tem grande potencial de reforçar o ideal trazido pelo modelo social e apoiar a quebra do ideal representado pelos outros modelos de conhecer a deficiência.

(...) seu legado distancia-se substancialmente das concepções ambientalistas e biologicistas do desenvolvimento, as quais ainda circulam fortemente nos tempos atuais por referências aos padrões de normalidade que oprimem corpos que se distanciam do tipo psicofísico valorizado dentro de uma ordem social capacitista, injusta e desigual. Nessa forma de organização social, as condições de desenvolvimento não são as mesmas para todos os indivíduos. (...). (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 9)

O legado em questão difere das concepções ambientalistas e biológicas do desenvolvimento, que continuam fortemente presentes nos dias atuais. Essas

concepções estão relacionadas a padrões de normalidade das pessoas que se afastam do tipo físico valorizado pela sociedade, dentro de uma ordem social que valoriza o capacitismo e a desigualdade.

Nesse contexto, o legado em questão traz críticas contundentes à concepção hegemônica de deficiência, que é baseada no modelo médico-organicista, orientado para o reducionismo biológico. Ele contrapõe-se às visões naturalistas e mecanicistas da época, examinando a deficiência como uma condição humana de desenvolvimento profundamente influenciada pela dinâmica social e histórica. Em outras palavras, o legado compreende a deficiência como um fenômeno de desenvolvimento sociocultural.

Contribuindo assim, para fazer:

(...) contundentes críticas à concepção hegemônica de deficiência baseada no modelo médico-organicista orientado para o reducionismo biológico. Sem desconsiderar a base biológica, contrapõe-se a visões naturalistas e mecanicistas da sua época e examina a deficiência como uma condição humana de desenvolvimento profundamente marcada pela dinâmica social e histórica. Em outros termos, compreende a deficiência como um fenômeno de desenvolvimento sociocultural. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 9-10)

Vale destacar que as características constitutivas da instituição aqui abordada dialogam abertamente com este processo de quebra hegemônica representado e buscado pelo modelo social da deficiência através da educação inclusiva, pois:

(...) No caso da deficiência, essas duas linhas não coincidem, visto que o modo de organização do meio social não atinge a diversidade dos modos de constituição do ser humano. Posto isso, realçamos a complexidade da estrutura da deficiência para além do estudo da soma de sintomas, das consequências primárias ligadas à dimensão orgânica. As consequências secundárias, de ordem sociocultural, são, assim, trazidas para o primeiro plano de análise, de ação e de intervenção. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 10)

Abordando assim, de forma positiva, equitativa e consciente a questão da relação existente entre potencialidades/limites das pessoas com deficiência, pois "(...) tanto as potencialidades quanto os limites de desenvolvimento são, portanto, situados e cunhados socialmente". (Souza; Dainez, 2022, p. 11)

Favorecendo assim, a ruptura das "(...) determinações político-econômica-social que demarcam a disparidade do acesso às formas de apropriação cultural e definem as condições de possibilidade de desenvolvimento humano". (Souza; Dainez, 2022, p.11)

Esta questão torna-se mais impactante quando fala-se da inclusão efetiva de

estudantes com deficiência, tanto que no meio inclusivo existe a seguinte máxima “é preciso tratar os desiguais de forma desigual”.

Aqui não se está hipervalorizando a deficiência e suas dificuldades e sim, busca-se conhecer as particularidades de cada sujeito/estudante com deficiência para que a partir deste ponto possa-se, então buscar a equidade de direitos no alcance da almejada igualdade de condições na busca de conhecimento no campo escolar ou de quaisquer outros direitos, pois “(...)o que se difere são os meios, os recursos, as formas de apoio e de mediação pedagógica para intermediar e conduzir a relação do aluno com o conhecimento”. (Souza; Dainez, 2022, p. 12)

Quando consegue-se atingir os objetivos inclusivos conforme discutidos acima em escolas do Ensino Médio, principalmente nas da modalidade de EPT, acredita-se ser possível aumentar ainda mais o potencial de empregabilidade de sujeitos com deficiência egressos dessas instituições, inclusive dos IF's.

Isto se deve, pois, além de passarem a entender o trabalho de forma diferente (trabalho como princípio educativo), eles acabam socialmente mais fortalecidos (educação humanizadora, omnilateral e integral) para encarar as dificuldades, inevitavelmente encontradas no ambiente de trabalho. “(...) Isso pressupõe tomar-se o trabalho como núcleo humanizador e a coletividade como lócus de sustentação da vida humana”. (Souza; Dainez, 2022, p. 12)

A relação acima abordada é muito bem construída no trabalho de Minayo, Demo e SILVA, (2020) relativo a estudantes com deficiência egressos do Sistema S.

Todo este percurso construído até aqui neste presente trabalho ganha maior valor teórico quando leva-se em consideração que o grande objetivo em comum, tanto da EPT quanto da educação inclusiva sob o viés do modelo social de deficiência está na busca por:

(...) uma educação que se apresente como lócus potencializador do processo de humanização e uma organização social alicerçada em um sistema sócio, político e econômico verdadeiramente justo e igualitário. É por meio da educação que é possível apreendermos e compreendermos o mundo para termos condições de atuar sobre ele, integrando o processo de transformação social. A proposta de educação social, portanto, contempla mudanças estruturais na sociedade. (SOUZA; DAINEZ, 2022, 12)

Pois “(...) o ato de educar, no âmbito da educação social, envolve a pessoa com deficiência na trama da coletividade, constituindo-a como sujeito da atividade e



artífice do desenvolvimento humanos. (...)" (Souza; Dainez, 2022, p. 13)

É preciso sempre levar em conta que, este processo ainda tem maior relevância quando trata-se da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade:

(...) Visto que a emancipação das pessoas com deficiência ainda se apresenta como um desafio epistemológico e político, buscamos aprofundar a concepção dialética de deficiência e ressaltar as proposições da educação social tencionando o modelo social de deficiência e da educação inclusiva. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 13)

Vale a pena destacar que a emancipação das pessoas com deficiência ainda é um desafio tanto do ponto de vista do conhecimento sobre esse assunto quanto do ponto de vista político. Para lidar com esse desafio, é necessário aprofundar a compreensão de deficiência de forma dialética, ou seja, considerando suas múltiplas dimensões e interações com o ambiente social. Além disso, é importante destacar as propostas da educação social, que visa transformar o modelo social de deficiência e promover uma educação inclusiva.

Sendo assim, abordar a condição de deficiência a partir do modelo social torna-se ainda mais importante, pois:

(...) se no modelo médico, acomodatório à deficiência, a ideia de incapacidade demanda uma resposta clínica de correção da dimensão orgânica do corpo, no modelo social, que pressupõe a remoção de barreiras e a instrumentalização do sujeito, o acomodatório é referente ao modelo socioeconômico das políticas globais convencionais. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 13)

No modelo médico, a ideia de incapacidade está relacionada a uma resposta clínica que visa corrigir as limitações do corpo. Já no modelo social, a ideia é remover as barreiras sociais e ambientais que impedem a plena participação do indivíduo, e o termo "acomodatório" se refere ao modelo socioeconômico das políticas globais convencionais, ou seja, aquele que se adapta às estruturas e padrões sociais já estabelecidos.

Outra conquista alcançada a partir deste modelo é o fato de que com ele passa-se a:

(...) problematizar a condição de deficiência significa questionar o tipo psicofisiológico humano desejado em determinada ordem social. A concepção dialética de deficiência, portanto, traz argumentos para o redimensionamento político, econômico e ideológico do meio social. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 13)

Podendo-se alcançar inclusive a mudança do perfil de da educação inclusiva, pois esta passa a ser:

(...) a chave para o desenvolvimento humano, uma vez que sua função visa o empoderamento do sujeito e a qualificação técnica para o mercado de trabalho. A ideia é que a educação abra caminhos para o acesso a outros direitos humanos, dado que um sujeito economicamente ativo tem condições de participar plenamente do ambiente social e cultural e se torna responsável pelo seu processo de desenvolvimento, desonerando o Estado. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 14)

A educação é crucial para o desenvolvimento humano, pois ela capacita os indivíduos e os prepara para o mercado de trabalho. Além disso, os autores defendem que a educação abre oportunidades para o acesso a outros direitos humanos, uma vez que indivíduos economicamente ativos têm condições de participar plenamente da sociedade e se tornam responsáveis por seu próprio progresso, aliviando o Estado de algumas responsabilidades nesse sentido.

A partir disso, pode-se destacar mais um ponto de convergência conceitual entre a EPT e a educação inclusiva pois ambas veem:

(...) a construção de um sistema nacional de educação e de proteção social intrínseco a um modelo de sociedade. Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento humano são sustentadas pela coletividade e pela responsabilidade social do Estado. (SOUZA; DAINEZ, 2022, p. 14)

Isto também influencia até a maneira com que ambas consideram a finalidade da educação, pois: “(...) o fim da educação, nesse contexto, é a formação humana orientada para a contribuição singular do indivíduo no desenvolvimento político e social da coletividade e do Estado”. (Souza; Dainez, 2022, p. 14).

Isto posto, neste momento considera-se importante também abordar algumas questões que interligam as duas temáticas aqui abordadas também quanto os impeditivos históricos para suas efetivas implantações.

Concorda-se que “(...) dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. (...)”. (Saviani, 2008, p. 10). A principal delas, está muito bem representada pela citação, pois considera-se que se apenas pudesse ser aplicada uma paráfrase deste autor a partir da inclusão, seria possível representar perfeitamente também as dificuldades de implantação relativas à inclusão.

Isto leva a questão do risco constante de descontinuidade de ambas as

políticas governamentais aqui discutidas e da permanente desvalorização dos profissionais que atuam com o objetivo de apoiar suas implantações, uma prova disso, é o progressivo desmonte que vem atingindo os IF's com a frequente tentativa de terceirização de profissionais-chave para o processo educativo, ideias amplamente discutidas em (Saviani, 2008).

Na temática da inclusão isto se aplica nas dificuldades concretas impostas na busca da formalização legal de profissões extremamente importantes para a conquista da inclusão efetiva, como por exemplo, a demora histórica que ocorreu na regularização total dos intérpretes de Libras, ainda não ocorrida.

Porém, acredita-se que para superar as questões acima apontadas, basta recordar que:

(...) a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (...). (SAVIANI, 2013, p. 745)

Essencial destacar a importância da capacidade de compreensão das conexões entre os fenômenos e a dificuldade em acessar o conhecimento no contexto atual de grande quantidade de informações fragmentadas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental em fornecer os elementos necessários para que as pessoas possam discernir entre informações falsas e verdadeiras, reconhecer o que é consistente e relevante.

Sem que se perca a crença, porque não dizer, utópica de que conhecer:

(...) implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. Nesse contexto, a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Neste ponto percebe-se que o perfil de educação e de instituição escolar aqui retratados tanto em relação a forma como se trata a aquisição de conhecimentos (educação integral, omnilateral e humanizadora) quanto à sua estrutura organizacional (pública, gratuita e de qualidade) coloca esta escola (os IF's) a frente de outras em ambos os quesitos e por isso, acaba potencializando ainda mais o

fator inclusão nestes ambientes.

“(…) Vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica”. (Saviani, 2013, p. 745). Esse papel representado pelo apoio incondicional à educação trazida por Saviani é muito presente nos IF's, inclusive no que tange a quebra da seguinte equação que se torna historicamente ainda mais relevante quando o foco passa a ser o público-alvo da educação inclusiva: “(…) a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”. (Saviani, 2013, p. 754)

Os IF's buscam incessantemente quebrar essa tão cruel equação e buscam contribuir histórica e constantemente com a construção deste Sistema Nacional de Educação baseado nos princípios ligados à humanização.

(…) O Brasil não seguiu esse caminho e, por isso, foi ficando para trás ao invocar recorrentemente, em especial na discussão dos projetos da primeira e da atual LDB, o argumento de que a adoção do regime federativo seria um fator impeditivo da instituição de um Sistema Nacional de Educação. Contrariamente a essa argumentação, eu diria que a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Isso porque, sendo a Federação a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns, ela postula o sistema nacional. (...) (SAVIANI, 2013, p. 755)

Vale destacar que, esta dificuldade do Brasil em definir-se e buscar por um Sistema Nacional de Educação atrapalha ainda mais o processo da educação inclusiva e no ponto de vista desta pesquisadora demonstra mais um fator positivo para a efetivação da educação inclusiva nos IF's pois estas instituições a princípio têm seus valores unificados em direção a humanização.

(…) É comum afirmar-se que o município é a instância mais importante, pois é aí onde, concretamente, vivem as pessoas. Desse ponto de vista, o estado e a União se configuram como instâncias abstratas, já que sua realidade se materializa, de fato, no recorte dos municípios. (...) (SAVIANI, 2013, p. 756)

Acredita-se que o processo de escolha dos municípios onde serão instalados os campi dos IF's contribui grandemente para o processo de valorização dos municípios onde se instalam e para a progressiva melhoria social dos Estados.

(...) Portanto, se a autonomia se concentra mais nos estados do que nos municípios é porque, no âmbito do estado, ela se exercita em relação a todos os municípios que o integram e não apenas por parte de cada município em confronto com os demais. O mesmo se diga da União, cuja autonomia se exerce em relação a todas as unidades federativas e não apenas na contraposição entre elas. (...). (SAVIANI, 2013, p. 757)

Um dos diferenciais do pensamento dos IF's é exatamente com relação a construção da autonomia econômica, financeira e social proporcionada aos municípios que recebem um campus de instituições escolares como as aqui discutidos.

“(...) A melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. (...)”. (Saviani, 2013, p. 758)

Isto é muito presente no processo de escolha dos cursos e na construção dos currículos nos IF's que tem por objetivo atender ao arranjo produtivo local.

Devemos caminhar resolutamente na via da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. (...). (SAVIANI, 2013, p. 758)

A questão posta nesta citação de Saviani de “assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a todo o país”, é extremamente inclusiva e bem presente nos IF's.

Outro fator que demonstrado claramente é uma tentativa utópica de alcance deste ideal, usando este termo aqui em seu sentido puro e não no pejorativo, quando em seus documentos constitutivos aparecem por diversas vezes, os preceitos de educação pública, gratuita e de qualidade.

“(...) o Sistema Nacional de Educação não é do governo federal, mas é da Federação, portanto, dos próprios entes federados que o constroem conjuntamente e participam, também em conjunto, de sua gestão”. (Saviani, 2013, p. 759)

Acredita-se estar na tentativa de maior controle por parte do Governo Federal sob o funcionamento ou não dos IF's e também na questão das disputas localistas e ideológicas, ambos fatores muito bem abordados por Saviani, a sempre presente ideia de incorporação dos IF's ao Sistema S.

(...) Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. (...). (SAVIANI, 2013, p. 759).

É incrível perceber como estas citações de Saviani e Frigotto dialogam entre si no quesito educação para todos sem distinção e se percebe que o caminho para isto ocorrer é realmente a Educação Profissional e Tecnológica praticada pelos IF's por ser em sua essência pública, gratuita, humanista e omnilateral e talvez seja por isso que os governos brasileiros do período 2016-2022 não valorizaram tanto, pois estes governos não parecem querer motivar sujeitos pensantes de modo autônomo. Ou seja, sujeitos que criticizem a sociedade contemporânea, seus valores e claro, a ciência, a tecnologia e a educação.

[...] é nessa travessia que podemos situar a ciência, a tecnologia, a educação em geral ou a educação profissional como instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão ou mediações importantes sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana. (FRIGOTTO, 2001, p. 73)

Considera-se que o que vai definir o papel da educação neste contexto de inclusão/exclusão é a forma com que tanto os conteúdos quanto as relações inerentes ao processo educativo serão abordados e para não correr-se tanto o risco de acabar excluindo os estudantes do processo, isso ganha ainda mais força quando fala-se de estudantes com deficiência, é o fato de não esquecer-se enquanto educadores/professores do princípio da educação emancipadora da EPT trazido por Frigotto (2001), pois é dele que cria-se partir a percepção das potencialidades destes sujeitos.

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

Neste momento o trabalho passa a ser constituído de sentido na vida do trabalhador, noção trazida pelo entendimento do trabalho como princípio educativo.

É compreendendo o trabalho como princípio educativo, a partir da vertente do

direito, trazida por Frigotto, que se traz a afirmação da potencialidade inclusiva enquanto estrutura educativa, pois este processo acaba por trazer condição para a emancipação humana, tão necessária para a construção das noções de autonomia física e social<sup>6</sup> para os jovens com deficiência.

Enfim, espera-se que ao final deste trabalho tenha-se chegado a mesma conclusão de Saviani quanto a percepção de que: “Por fim, os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente”. (Saviani, 2013, p. 744)

Porém, sabe-se que alguns ainda podem se perguntar: Como tornar a ideia abordada por Saviani na citação acima uma realidade na escola atual?

Aqui, lança-se mão das ideias centrais de Miguel Arroyo que em seu livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (Arroyo, 2012), pois, acredita-se que estas podem nos dar algumas respostas.

A escola como um todo precisa compreender que, quando os “outros sujeitos” onde também estão o grupo dos estudantes com deficiência, trazem suas realidades para dentro do ambiente escolar, discutindo-as, dialogando-as, exigindo “outras pedagogias”, onde, de certa maneira, pode-se inserir o AEE, para este espaço de construção do conhecimento, eles:

(...) Não falam apenas para si mesmos, mas para a sociedade, para os opressores, para a cultura e as estruturas sociais, econômicas a que suas histórias estão atreladas. Falam para o conhecimento científico oficial, para os currículos e os formadores de diretrizes curriculares. Têm consciência das tensões e contradições em que suas ações tentam se afirmar. (ARROYO, 2012, p. 224)

Outra forma da escola observar esta questão é que a partir do momento que ela incorpora para si e compreende essas demandas buscadas pelos “outros sujeitos, outras pedagogias”, não trabalhará apenas em prol daqueles grupos, mas sim, de comunidade escolar e sociedade como um todo.

A inclusão de Arroyo nesta etapa do texto, tem por meta aproximar a discussão realizada até aqui da educação emancipadora de Paulo Freire, que também é um dos pilares da teoria daquele autor.

---

<sup>6</sup> Quando se aborda este conceito nesta estrutura neste trabalho está-se abordando sob o viés da inclusão das Pessoas com Deficiência, abordado por diversos teóricos da área, mas no presente trabalho escolheu-se falar a partir de Sassaki, 2006

### 2.3 – A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

O presente tópico surge com o intuito de servir como base para discutir as relações possíveis entre EPT, a teoria freiriana da educação emancipadora, mais no que se refere a percepção da construção de pensamento crítico como grupo integrante dos excluídos e/ou oprimidos e a importância do duplo conceito de autonomia<sup>7</sup> e o potencial desta relação para a efetiva inclusão de PCD's no ambiente escolar.

Antes de se adentrar propriamente na temática a ser abordada neste tópico do trabalho, considera-se interessante trazer, de forma breve, a história prática e real da origem do tema.

Quando foi colocada a proposta pedagógica e foram dadas as orientações para a produção deste material textual, veio à memória da presente autora, duas situações atendidas por ela, no campus onde está lotada, enquanto servidora, há anos atrás que, a princípio justificam a lógica da relação aqui posta.

Relação que no decorrer do andamento dos estudos para a construção da dissertação para a aquisição do título neste Mestrado, se mostra cada vez mais frutífera, que é o potencial inclusivo existente na combinação teórica entre a educação humanista e histórico-crítica que é a base, resumidamente falando, da educação profissional realizada pelos Institutos Federais e a teoria freiriana de educação emancipadora.

Estas duas situações são: o trabalho de aceitação feito junto de um estudante do campus que já possuía um diagnóstico de baixa visão e ao ingressar na instituição recebeu outro de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este estudante, inicialmente não aceitou seu novo diagnóstico, porém, após todo um trabalho relacionado a compreensão legal do que representaria para sua vivência de mundo a partir do novo contexto, fez com que este educando, não só passasse a desenvolver melhor a consciência crítica do que significa para si ter deficiência, quanto com o tempo o fez perceber-se como TEA.

Associando Paulo Freire a este caso, pode-se dizer que o que fez este estudante chegar a esta conclusão foi o fato de que o trabalho da equipe em

---

<sup>7</sup> Aqui trata-se do termo autonomia, tanto no sentido freiriano, de autonomia no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento crítico, quanto no sentido dado para as discussões relativas à deficiência e inclusão



conjunto com sua já forte curiosidade político-social, tenham possibilitado a ele a passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, o fazendo caminhar para o “pensar certo” que pode ser assim percebido:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 29)

Nesta citação, Paulo Freire discute a importância de pensar de forma crítica e rigorosa, avançando do senso comum para uma abordagem mais epistemológica. Ele destaca a curiosidade ingênua como característica do senso comum, que resulta em um conhecimento limitado e desrigoroso. Por outro lado, pensar certo implica em superar o senso comum e estimular a capacidade criadora do educando.

Freire também enfatiza a necessidade do professor respeitar o senso comum no processo de superação, reconhecendo sua importância na formação do educando. Além disso, ele ressalta o compromisso da educadora em promover a consciência crítica do educando, destacando que essa promoção não acontece automaticamente. Ou seja, é papel do professor incentivar e desenvolver a capacidade de reflexão e questionamento dos alunos, para que eles possam pensar de forma crítica e superar o conhecimento limitado do senso comum.

O segundo exemplo, que se acredita encaixar na discussão é um impacto de uma simples ação a princípio instintiva, realizada pela equipe de atendimento educacional especializado do campus, há anos atrás, mas que percebeu-se poder ser associado teoricamente com o Freire, quando este afirma: “(...) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...)”. (Freire, 1996, p. 59)

Esta ação teve objetivo primeiro de melhor conhecer outro estudante com TEA que passaria a estudar na instituição, de modo antecipado à escola e em momento de menor circulação de pessoas para que o estudante e sua família pudessem conhecer e se ambientar de forma mais calma ao novo espaço escolar e à toda equipe de suporte da instituição que no momento estava presente.

Isto posto, se faz necessário neste momento abordar brevemente os três pontos de articulação escolhidos e que serão neste ensaio acadêmico abordados com o intuito de discutir, e, se possível, demonstrar, a relação aqui proposta.

O primeiro deles, se trata de, a partir da teoria de Paulo Freire, a importância da noção de consciência de classe, enquanto integrante de grupo de inclusão e sua importância para a ação de busca de direitos por parte do educando com deficiência.

Após isto, se pretende dialogar sobre o significado “duplo” que o termo autonomia ganha nesta discussão, um relacionado mais diretamente a teoria da inclusão em si e outro voltado à teoria emancipadora e com isso demarcar o impacto positivo que a interação entre as duas vertentes de percepção deste mesmo conceito pode trazer para a efetiva inclusão de PCD's no contexto escolar.

Como questão final a ser abordada está na relação entre mundo do trabalho, conceito tido como um dos preceitos da modalidade de ensino praticada nos IF's, com consciência e a efetiva inclusão no mundo do trabalho.

Na construção desta discussão se definiu por seguir a ordem metodológica posta acima, sendo assim neste momento abordar-se-á a questão da consciência de classe e a busca de direitos.

Neste quesito é incontestável a contribuição de Paulo Freire, principalmente quando se pensa no alerta trazido por (Fiori, 1993, p.4), logo, no capítulo inicial do livro Pedagogia da Autonomia intitulado: “Aprender a dizer a sua palavra”, onde este aborda a partir do que será discorrido no livro, os motivos da importância metodológica da tomada de consciência, por parte do que, Freire denomina oprimidos, para sua teoria como um todo:

Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (FIORI, 1993, p.4),

Trazendo essa discussão para o contexto da inclusão e da percepção de pessoas com deficiência como integrantes também deste público denominado por Freire como oprimidos, são vários os documentos legais, movimentos populares, como o tão conhecido e de tão forte impacto mundial “nada sobre nós sem nós”, que revolucionou e trouxe consigo explicações feitas a partir de opiniões nos próprios sujeitos com deficiência, envolvidos politicamente com a questão da inclusão

justificativas concretas para alteração da nomenclatura correta, mundialmente falando, a ser usada legalmente a partir, do tão famoso e importante documento da Organização das Nações Unidas relacionado às questões de deficiência a “Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência”.

Vale destacar que, a partir deste documento internacional que tem força de Emenda Constitucional, ganha força um movimento político que culminará, como resultado na publicação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2015), que trouxe inegável progresso para o processo inclusivo no Brasil.

A parte desta breve explanação sobre o contexto do processo inclusivo nacional e mundial, pretende-se concordar com este autor, quando ele coloca, com outras palavras que, somente a partir da real tomada de consciência por parte dos oprimidos de condição como oprimidos e não do caminho inverso, será possível a efetiva mudança social.

Dando continuidade as relações possíveis entre as teorias emancipadoras de Freire e a da inclusão, talvez a de maior importância a do termo autonomia que aqui ganha conotação dupla, pois enquanto em Freire este termo está mais relacionado, entre outras coisas, no respeito a autonomia do educando no processo de construção do conhecimento, na teoria inclusiva, este termo é compreendido como:

Autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. Ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos. (SASSAKI. 2006, p. 35).

A autonomia envolve a capacidade de tomar decisões, fazer escolhas e agir de acordo com as próprias vontades e necessidades. No contexto das pessoas com deficiência, a autonomia está diretamente ligada à sua inclusão e participação na sociedade.

Para que as pessoas com deficiência possam exercer sua autonomia plenamente, é necessário que haja acessibilidade nos ambientes físicos, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, por exemplo. Além disso, é importante que sejam promovidas políticas e ações que garantam o respeito à diversidade, a igualdade de oportunidades e o combate à discriminação.

A autonomia também está relacionada à independência da pessoa em realizar suas atividades diárias, como se vestir, se alimentar, se locomover, entre outros.

Para isso, podem ser necessárias adaptações tecnológicas, como próteses, cadeiras de rodas motorizadas ou utensílios adaptados.

É importante ressaltar que a autonomia não significa que a pessoa com deficiência precise se isolar ou fazer tudo sozinha. O apoio de familiares, cuidadores e profissionais especializados é fundamental para garantir que a pessoa tenha a assistência necessária para exercer sua autonomia de forma segura e confortável.

Outro ponto de extremo valor que passa-se a ter quando tomamos o conceito de autonomia da forma exposta acima, é que assim, abre-se a o caminho, para que com auxílio, ou não, de acordo com sua vontade ou necessidade, a pessoa com deficiência consiga ter o direito de conforme apontam (Klein; Torres, 2015), a partir da combinação entre educação e participação política e/ou social (acréscimo da autora), possam, se quiserem, passar a pensar na construção de seus projetos de vida, questão esta que será trabalhada com maior detalhamento no capítulo 5 desta dissertação.

Em resumo, a autonomia é fundamental para que as pessoas com deficiência possam viver suas vidas de forma independente, participativa e plena, exercendo o seu direito de serem agentes ativos em suas próprias vidas, incluindo-se o ambiente escolar que possibilitará a capacitação para a autonomia laboral.

Neste ponto, vale reforçar que, para a real inclusão emancipadora do público inclusivo é importantíssima a articulação prática entre estas duas formas de ver o mesmo conceito para que ocorra efetivamente, com apoio no veemente discurso antidiscriminatório presente em todo o texto do livro *Pedagogia da Autonomia*, mas, que é muito claramente demarcado em:

(...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 60-61)

Agora pode-se chegar à uma indagação: como é possível se alcançar esta “prática em todo coerente com este saber”, que de alguma forma está ligada à quebra da discriminação?

A resposta a esta pergunta pode ser considerada como outro ponto de convergência da teoria freiriana e da concepção de EPT postulada nos IF's, que é o potencial amplamente difundido em ambas teorias do valor do conhecimento

adquirido através do desenvolvimento do pensamento crítico como possibilitador de mudança social.

Em Freire, isto pode ser visto, quando este afirma:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 112)

Quando se faz esta relação no âmbito da educação profissional, encontra-se em Pacheco:

(...) a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (PACHECO, 2012, p. 67) (Grifos da autora)

O autor, destaca que a educação profissional vai além de apenas ensinar habilidades técnicas e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Ela também busca fornecer compreensão sobre as complexidades sociais e produtivas nas sociedades modernas, incluindo suas conquistas e desafios. Além disso, a educação profissional tem como objetivo capacitar as pessoas a exercerem profissões de forma autônoma e crítica, sempre incentivando a busca contínua pelo conhecimento.

Para finalizar as discussões propostas para o presente trabalho, se pretende abordar brevemente a importante relação presente, porém teoricamente, ainda muito pouco explorado, entre o modelo emancipador de educação trazida por Freire e as teorias que servem como base para a Educação Profissional e Tecnológica pensada e discutida pelos IF's.

Lopes e Gomes aceitaram este desafio sob o prisma das metodologias ativas de aprendizagem, onde afirmam que para que os objetivos metodológicos da EPT sejam realmente alcançados, esta relação precisa ainda estar cada vez mais presente no ambiente escolar, pois,

(...) para alcançar os objetivos da EPT é preciso de iniciativas educativas apoiadas no diálogo, na liberdade, na humanização, a fim de que o ambiente educacional seja constituído como um espaço democrático, essa premissa pode ser amparada e inspirada pelos ideais do legado freiriano. (...). (LOPES; GOMES, 2022, p. 82)

Reforçando que neste processo é importante valorizar o: “(...) caminhar à procura de resultados, o estudante constrói conhecimentos, habilidades de autoaprendizagem, conduz e toma decisões, além de desenvolver valores necessários para se tornar um cidadão crítico. (...)”. (Lopes; Gomes, 2022, p. 81)

Para trazer e reforçar o valor inclusivo deste processo aqui muito brevemente abordado, mas já há muito percebido e na prática do Atendimento Educacional Especializado, quando realizado, fica extremamente claro, destaca-se o depoimento trazido Minayo, Silva e Demo que abordaram a importância da educação profissional no processo de inserção consciente de egressos com deficiência no mercado de trabalho, que através da visão mais humanitária de sua colocação no mundo do trabalho, passam a saber o lugar que aqui ocupam o que os facilitam na busca por seus direitos.

Primeiro, pessoal, para mim, foi o que teve maior peso. Porque, para mim, eu não me aceitava como uma pessoa com deficiência. Olhava para mim e, não, não posso aceitar isso para minha vida [...]. Foi difícil porque eu não me aceitava como deficiente [...] foi uma experiência muito boa de conseguir enxergar as pessoas normal, ser deficiente para mim é normal. As pessoas têm pré-conceito, tem, mas começa de mim, eu me aceitar e as outras pessoas não importa se aceitar ou não. (E-14, auditiva) (MINAYO; DEMO; SILVA, 2020, p. 1713)

Vale destacar ainda, retornando mais uma vez às experiências práticas apontadas no começo deste texto, pode-se dizer que, tanto o educando quanto sua mãe, envolvidos na situação 2, atualmente são membros extremamente ativos e atuantes do Núcleo de Acessibilidade à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do campus, além de participarem fortemente da cena política da inclusão da cidade onde residem, o que reforça o exposto pela citação acima.

(...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (...) (FREIRE, 1996, p. 60)

Considera-se ainda necessária a aproximação de toda a discussão realizada acima com a documentação base utilizada pela instituição que servirá como campo de pesquisa para nortear as questões relacionadas a inclusão de PCD's, sendo este o objetivo do próximo capítulo desta dissertação

Quanto a este capítulo, espera-se, que ele tenha, ao menos de forma breve,

lançado as bases para uma aproximação dialética entre EPT-Inclusão-Educação Emancipadora, relação esta teoricamente tão possível e na mesma medida pouco explorada.

### 3 AEE E SEU DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo apresentará um panorama sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo os termos, complexidades e papel dentro da educação, bem como a legislação correspondente e a evolução histórica das leis que facultam direitos às pessoas com deficiência, nesse caso, especificamente no que diz respeito a educação.

Destaca-se nesse contexto a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, por se constituírem em dois marcos históricos no processo evolutivo, visto que o Brasil se tornou signatário desses dois documentos, elaborados pela ONU, passando a ter a responsabilidade pelo cumprimento dos mesmos, o que veio a fortalecer a estrutura de funcionamento para uma educação inclusiva nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas.

Finalizando, será tratado sobre a legislação do atendimento educacional especializado nos Institutos Federais e especificamente no Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari, que segue as normativas da legislação federal.

#### 3.1 - AEE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

##### 3.1.1- Definição

Para iniciar a discussão aqui proposta acredita-se ser necessário diferenciar de maneira clara dois conceitos importantes quando se aborda a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que são: o próprio AEE e seu papel dentro da educação inclusiva e a Educação Especial.

Inicia-se, por uma questão de lógica histórica, trazendo um breve conceito de Educação Especial. Como bem mostra a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), a educação especial surge no país nos tempos do império, inicialmente com caráter substitutivo ao ensino regular para alunos com deficiência.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6)



Esta maneira de pensar a educação especial e o atendimento educacional especializado, segregativa e clínico-médica, imperou no país, quase que de forma plena, até a Constituição de 1988, que diz em seu Artigo 208, inciso III: “Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)”.

### **3.1.2- Desenvolvimento da AEE no Brasil (legislação)**

A evolução histórica da legislação a respeito da Educação especial se desenvolve desde 1961 até os dias atuais, conforme pode ser verificado no Anexo 1

Com o advento da Constituição, aos poucos, começam a surgir as ideias para o entendimento atual, muito em acompanhamento aos movimentos internacionais, capitaneados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em decorrência da assinatura de dois documentos do referido órgão, a Declaração de Salamanca de 1994, e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, por parte do Brasil.

Dentre eles, destaca-se, a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, mais conhecida como Declaração de Salamanca de 1994, primeiro documento internacional que expressa de forma clara e organizada o direito à educação das então denominadas “pessoas com necessidades especiais”, valorizando as diferenças no processo de aprendizagem, construindo assim as bases para a educação inclusiva, educação especial e AEE.

O tópico 4, que aborda a “Estrutura de Ação em Educação Especial”, da referida declaração, salienta que a educação especial deve incorporar princípios pedagógicos nos quais todas as crianças possam usufruir, corroborando que as diferenças devem ser respeitadas e o processo de aprendizagem deve ser adaptado às necessidades das crianças “ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.” (ONU, 1994, p.4)

Ao se prosseguir na leitura do mesmo tópico citado acima, encontra-se ainda,

que a mudança de pensamento proposta pela “pedagogia centrada na criança” ajudaria não apenas aos estudantes público da educação especial, mas às demais crianças e à sociedade em geral, afirmando também da urgência dessa mudança na estrutura socioeducacional, pois:

Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (ONU, 1994, p. 4)

Resumidamente, a convenção de Salamanca é o primeiro documento internacional que constrói diretrizes e orientações para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, Educação Especial e conseqüentemente, Atendimento Educacional Especializado, como são conhecidos na atualidade, sendo que estas orientações perpassam todos os envolvidos no percurso educacional, inclusive estruturando, administrativamente o ambiente escolar.

Dando seqüência ao percurso histórico, chega-se à convenção de 2008 da ONU, intitulada “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, cujo documento é de extrema importância na legislação brasileira, porque, em 2009, recebeu patamar de emenda constitucional.

Outra questão de grande destaque que merece menção em relação a este documento é que foi o primeiro a trazer o termo “pessoas com deficiência” como designação às pessoas com algum tipo de deficiência, respeitando as variações de nomenclaturas, como por exemplo, pessoa surda/pessoa com deficiência auditiva<sup>8</sup>

Esta convenção teve como foco estabelecer regras e diretrizes que visem, como o artigo 1 aponta: “(...) promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (Brasil, 2009, p.1)

No que tange ao direito à educação, foco deste trabalho, o artigo 24, desta mesma convenção indica quais posturas, ações e atitudes os Estados Partes<sup>9</sup> precisam adotar para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

---

<sup>8</sup> Essa diferenciação se deve ao fato de que no contexto da surdez existe a separação entre os surdos totais que preferem para a sua denominação o termo “pessoa surda”, ficando o termo pessoa com deficiência auditiva designado aos demais níveis de deficiência auditiva.

<sup>9</sup> Termo usado para designar os países assinantes das documentações da ONU.

Para alcançar a garantia deste direito os governos devem trabalhar questões importantes como: “a não discriminação em razão da deficiência”; busca pela “igualdade de oportunidade” no processo de aprendizagem “ao longo de toda a vida”; objetivando, em todos os sentidos, o “pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência” que favoreça entre outras coisas, a geração de autoestima e a busca pela dignidade humana da pessoa com deficiência, entre outras questões. (Brasil, 2009)

Cabe aos sistemas educacionais, sejam eles públicos ou particulares e em qualquer nível ou modalidade educacional, garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009, p. 15)

O artigo citado acima, um pouco mais a frente, em seu inciso 4, traz também sobre a obrigatoriedade que os Estados Partes têm em relação à contratação de “professores, inclusive professores com deficiência” e de outras profissões, que possam possibilitar o alcance destes direitos pelas pessoas com deficiências, prestando-lhes o devido apoio neste processo. (Brasil, 2009)

O mesmo inciso, demonstra ainda, a importância da capacitação dos demais profissionais do ambiente escolar e da aquisição de equipamentos (máquinas e impressoras Braille e materiais para comunicação alternativa, por exemplo) e outros materiais pedagógicos, que auxiliem na busca pela inclusão e no alcance das potencialidades pedagógicas plenas deste estudante com deficiência, sempre levando em consideração suas necessidades específicas de aprendizagem. (Brasil, 2009)

Neste ponto, considera-se presente a base para a compreensão de AEE, mais praticada e entendida como mais adequada atualmente no país. Esta abordagem de AEE é mais bem estruturada, estabelecida e definida na “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, próximo documento legal

nacional a ser abordado neste capítulo.

Esta Política é um marco legal muito importante pois, traz de forma clara toda uma estrutura de funcionamento de uma Educação Especial usando os ideais da Educação Inclusiva como guia, que “(...) acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. (Brasil, 2008, p. 5)

A Política de Educação especial, organiza-se da seguinte maneira: inicia trazendo um marco histórico e normativo, onde aborda as principais questões históricas relativas ao desenvolvimento da educação especial até o momento de criação da atual Política.

No tópico III do referido documento, identifica como é construído um Diagnóstico da Educação Especial, realizado a partir do Censo Escolar, com temporalidade anual e respeitando a terminologia adequada, definida mundialmente, ao se referir às deficiências.

Em relação ao Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, item IV do documento, tem-se dentre outros, os seguintes objetivos relativos à participação/inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar e no AEE:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; (...) oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A citação acima é de grande importância na compreensão de como o IFC, instituição foco da pesquisa, delinea, estrutura e tem buscado organizar o seu pensamento relativo à inclusão. Isto, motivado não apenas por ser uma instituição federal, mas também devido à filosofia de ensino desenvolvida e ainda às características da Política de Inclusão e Diversidade da instituição.

A questão agora levantada, será melhor dialogada mais à frente neste trabalho, nos itens 3.3 AEE no IFC, no capítulo relativo à Análise de dados da pesquisa e no capítulo relacionado ao produto educacional.

Dando continuidade aos tópicos da política nacional, chega-se ao item V que discorre brevemente sobre quem são os Alunos Atendidos pela Educação Especial,

e para finalizar seu desenvolvimento no tópico VI intitulado “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

Nesta parte compreende-se a efetiva diferenciação prática entre educação especial como modalidade de ensino que atinge todos os níveis de ensino e que serve como um guarda-chuva onde estão, além do próprio AEE, todos os demais serviços, atividades e materiais que favoreçam a real inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Em relação ao AEE, este item mostra que esse atendimento: “(...) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (...)”. (Brasil, 2008, p. 16)

Vale lembrar que o trabalho realizado no AEE não pode e não deve ser isolado das atividades pedagógicas da sala de aula comum do estudante e sim buscar articulação próxima a esta, com estratégias criadas de forma conjunta, que visem o apoio às dificuldades de aprendizagens desses estudantes. Afinal de contas o aluno público alvo da educação especial não é, apenas, do AEE, e sim da escola por completo.

Outra questão importante que este item afirma quanto ao funcionamento e obrigatoriedade de oferecimento: “(...) o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”. (Brasil, 2008, p. 16)

Desta citação é interessante dizer que a obrigatoriedade da oferta do AEE é do sistema educacional, sendo opcional seu aceite por parte dos estudantes e suas famílias quanto a participação ou não no referido atendimento, o que de forma nenhuma desobriga as escolas quanto a sua oferta.

Para finalizar esta parte que se dedica a um panorama legal sobre o desenvolvimento do AEE, a Lei a ser mencionada agora será a 13.146/2015, mais recente delas e mais conhecida no país como “Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência”, ou ainda, como “Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Este documento legal apresenta avanços em comparação às demais legislações abordadas no presente trabalho, especificamente no art. 27, que, além de trazer toda a questão do desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos

estudantes com deficiência, já constantes na Convenção, acima discutida, amplifica a questão, abordando sobre o valor ao respeito “(...) as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Brasil, 2015, p. 12).

Outra importância deste artigo está descrita no parágrafo único que afirma: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. (Brasil, 2015, p. 12)

O exposto acima ganha valor no trabalho do AEE, na busca pela efetiva inclusão das PCD nas escolas regulares porque, desta maneira, as escolas param de poder imaginar o que poderiam oferecer a seus estudantes com deficiência, determinando muitas vezes o caminho deles por conta própria dentro de seu espaço, pois, as famílias e seus estudantes agora possuem meios legais para discordar de certas posturas comuns, até então.

Dando continuidade à leitura da Lei chega-se no artigo 28 que traz a responsabilidade de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015, p. 13), tudo e todo o processo de inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional para o poder público, o que tirou dos pais a necessidade de correr atrás de apoio por conta própria para a inclusão dos filhos nas escolas.

Esta prática das escolas de pedirem ou até exigirem que os responsáveis contratassem o pessoal indicado para acompanhamento do filho no ambiente escolar era constante até como justificativa para o provável não aceite de estudantes com deficiência nas escolas.

Deste artigo são destacados todos os incisos pois dialogam diretamente com a motivação de origem do presente trabalho e com o pensamento inclusivo da instituição pesquisada.

Do primeiro ao quinto inciso, é destacada a importância da inclusão em todos os níveis de escolaridade durante o percurso educacional, independente da série, ano ou etapa:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações

razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015, p. 12-13)

Já do sexto ao décimo inciso, verifica-se a importância de pesquisas e principalmente de práticas pedagógicas e capacitação e profissionais através de formação continuada e principalmente, a oferta de professores para o atendimento de especificidades, tais como intérpretes de libras.

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015, p. 12-13)

Finalizando, nos incisos quatorze até o dezoito, são mencionadas as obrigatoriedades com relação ao ensino superior e a implementação de políticas públicas, ratificando que o atendimento à pessoa com deficiência, no que diz respeito a educação, deve perpassar todos os momentos de sua vida acadêmica.

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015, p. 12-13)

Os incisos das citações acima, assim como toda a discussão realizada neste tópico servem como base para a construção e estruturação do AEE e do Núcleo de

Acessibilidade e/ou Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's) e da Política de Inclusão e Diversidade da instituição pesquisada, discussão que será aprofundada no próximo item.

### 3.2- O AEE NOS IF'S E NO IFC – CAMPUS ARAQUARI

Neste tópico aborda-se um breve histórico sobre o desenvolvimento do AEE nos IF's, principalmente levando-se em consideração a característica *sui generis* quanto a sua constituição, dada pela lei 11892/08, que traz à instituição aqui discutida, tanto a obrigatoriedade legal de oferecimento do AEE enquanto instituição de ensino médio, portanto de educação básica, e também às universidades públicas, o que a desobrigaria quanto ao atendimento desta demanda, pela educação superior não integrar o rol da educação básica obrigatória.

Para buscar solucionar a questão posta acima a Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC/MEC) cria e implanta, até o ano de 2014, o programa TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, institui o NAPNE - Núcleo de Acessibilidade/Atendimento para Pessoas com Necessidades Específicas, denominado na época, de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas<sup>10</sup>, tendo como função o atendimento das demandas dos estudantes da educação especial em institutos federais, como pode ser verificado na citação abaixo:

(...) por meio do programa TEC NEP, a SETEC visava à abertura de espaços nas escolas da Rede Federal para as pessoas que constituem o público da Educação Especial. Dessa forma, destacamos a atuação dos núcleos especializados que foram constituídos como uma estratégia do programa em prol da educação inclusiva e que tinham como responsabilidade a sistematização do atendimento direto aos estudantes com “necessidades específicas”, conforme designado pelo programa, nos Institutos Federais. (ROCHA, 2016, p 64)

A criação desses núcleos a partir do que foi proposto no programa mencionado acima, é inegavelmente, um grande avanço para o processo de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos IFs, porém

---

<sup>10</sup> A nomenclatura desses núcleos atualmente tem pelo menos, três principais variações: 1ª o nome tradicional, instituído pelo programa, 2ª Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas, variação utilizada pelo IFC e Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), sigla utilizada pelo IFSC .



mesmo com o ganho que representou, este programa não afastava a necessidade de desenvolvimento e criação de estruturas de AEE nestas instituições.

Agora considera-se que se entrará num ponto bem delicado deste programa, mesmo com os núcleos não desobrigando o surgimento do AEE nos IFs, pois como o próprio programa, como pode-se encontrar em Zebrato, Vilaronga e Santos, 2021, serviu para adequar a política de inclusão adotada pelo Governo Federal à realidade das escolas técnicas federais e posteriormente aos IFs.

Sendo assim, primeira questão a ser apontada é que esses núcleos em sua constituição de origem não traziam a necessidade da participação de professores de AEE em sua equipe, o que segundo as autoras acima citadas levantam, após discutir duas definições desses núcleos:

Identifica-se, contudo, um fator em comum nas duas definições supracitadas, visto que não se menciona o professor de Educação Especial como um profissional especializado na composição desse núcleo. Tal fator implica, portanto, o questionamento: Como é possível o desenvolvimento das ações que o NAPNE se propõe sem ao menos a institucionalização legal de um profissional especializado no campo da Educação Especial em seu núcleo? (ZEBRATO, VILARONGA E SANTOS, 2021, p. 322)

Dando sequência a essa discussão, percebe-se que, nem no texto deste programa, nem em resoluções escritas no mesmo período histórico, aqui traz-se como exemplo a resolução CNE/CEB 2/2001, que até aborda em seu artigo 17 a necessidade de criação de setores e serviços, com funcionamento interno ou externo à instituição, que possam servir de apoio para o atendimento ao PAEE de acordo com os preceitos da educação inclusiva em escolas de educação profissional, sem definir estratégias de atuação deste setor ou serviço, considerando as peculiares da educação prestada por estas escolas.

Esta falta de clareza dificulta ainda hoje a definição exata do papel tanto do NAPNE quanto do AEE nos IFs, prejudicando a institucionalização de políticas de extrema importância para o processo inclusivo nessas escolas e que podem e devem coexistir de maneira coesa para a efetiva garantia dos direitos, para o alcance da tão desejada tríade de acesso, permanência e êxito dos estudantes PCD na educação profissional.

A experiência profissional e pessoal da autora do presente trabalho<sup>11</sup> aponta

---

<sup>11</sup> A autora trabalhou de forma direta com NAPNE e AEE local e/ou institucionalmente desde sua entrada na instituição em 2015 até seu afastamento para a realização do mestrado, ocorrida em novembro/22, é PCD e estuda a temática mais detidamente desde 2010, com seu TCC em psicologia.

para a questão de que, sem a definição desses limites de atuação, nenhuma das duas instâncias consegue atingir de forma plena seus objetivos, situação que pode fazer a instituição incorrer no erro da omissão de direito, que é legalmente equivalente à discriminação. Este apontamento baseia-se em dois artigos diferentes da LDB, mais especificamente art. 4º, parágrafo 1º.

Trazendo embasamento para parte da discussão teórica iniciada acima, principalmente no que se refere a dificuldade no alcance efetivo de objetivos de políticas de inclusão, (Zebrato, Vilaronga e Santos, 2021, p. 322), apontam em relação ao NAPNE como política, uma questão que também pode ser estendida para o AEE:

Os NAPNEs têm desempenhado um papel fundamental nos IFs, mas não tem conseguido, principalmente após o aumento do número de estudantes PAEE, atender a todos os objetivos que se propõe, em especial por, muitas vezes, não possuírem profissionais com formação específica para oportunizar discussões dentro dos *campi*.

A questão levantada na citação acima pode ser verificada também no IFC, pois ainda existem campi sem professor de AEE, e utilizando o campus polo para a pesquisa como exemplo, pode-se perceber que mesmo nos campi onde há a figura do professor de AEE, caso do campus Araquari, a demanda por este tipo de atendimento é tanta que não consegue ser realizada em sua totalidade.

Neste momento do capítulo serão abordados os documentos institucionais do IFC que se considera serem como diferencial dessa instituição no que se refere a educação inclusiva. O primeiro deles, é a Portaria Normativa nº 4/2018 que em seu art. 1º visa: “Instituir a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN –, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis – CGPPE”. (p. 2)

Como principal avanço prático para a inclusão de estudantes com deficiência no IFC, tem a criação formal da equipe multiprofissional de AEE composta segundo seu art. 10 por: “pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/professor de AEE” (p. 6)

Outra questão que merece destaque neste documento é que respeita e deixa claro as atribuições e limites quanto a atuação profissional de cada integrante dessa equipe, destacando a atuação de cada profissional específico da área e para exemplificar, o art. 13 determina como deve ser a atuação do psicólogo na equipe.

Dando continuidade a discussão aqui proposta chega-se finalmente a chamada Política de Inclusão e Diversidade do IFC (Resolução 33/2019) que, como o próprio nome relata, pensa a inclusão de uma forma mais ampla, institucionalizando e formalizando/definindo a criação de mais dois principais núcleos novo: NEABI, voltado para questões relativas à inclusão de Afro-brasileiros e indígenas e NEGES, abordando temáticas ligadas à Gênero e Sexualidade. Quanto ao NAPNE, núcleo já existente no momento da criação desta política, foi incorporado nessa resolução.

Essa política trouxe como ganhos para a inclusão, não apenas a abertura de mais duas frentes de diálogo quanto ao público-alvo de políticas públicas relativas a inclusão. Também proporcionou e incentivou a implantação desses três núcleos em todos os campi, inclusive na reitoria, além de mais um núcleo institucional para cada temática, definindo atribuições e forma de atuação para cada núcleo, respeitando, quando necessário, pontos específicos de luta em cada grupo, o que pode ser encontrado nos artigos. 12 a 18.

Esta resolução também traz avanços, gerando instâncias para discussão coletiva de temáticas que abrangem todos os grupos inseridos nesta política, para a figura dos comitês de inclusão e diversidade, tanto no âmbito local quanto institucional. Isto é importante pois não se pode esquecer que uma pessoa possui características que a façam encaixar-se ao mesmo tempo em um ou mais destes grupos de inclusão.

Retomando a questão central do presente trabalho que relativa à inclusão dos estudantes com deficiência no IFC, esta Política contribuiu imensamente em dois pontos que auxiliaram na separação conceitual definitiva entre NAPNE e AEE.

Apoia-se esta afirmativa em duas alterações que ela propiciou na compreensão do que é, e de como atua o NAPNE. Antes dela a letra A na sigla significava Atendimento, o que conflitava diretamente com a figura do AEE, por ser também Atendimento, este ponto gerava dúvida em termos práticos, quanto ao limite de atuação dessas duas políticas, que se desenvolvem em paralelo, mas não sob o mesmo foco.

Desde então a letra A da sigla passou a ser designada como Acessibilidade, direcionando toda a atuação do NAPNE, enquanto núcleo, para as questões políticas relativas ao alcance dos direitos do público-alvo, passando a estabelecer parceria com AEE quando as demandas aproximam as duas áreas.

Ao final deste capítulo fica a impressão, a partir de toda a explanação aqui realizada de que com o tempo a compreensão de que maneira deve ser percebida a pessoa com deficiência em relação à busca de soluções para suas necessidades socioeducacionais e pedagógicas, foi se tornando cada vez mais ampla, o que dialoga diretamente com conceitos básicos da EPT como por exemplo, a omnilateralidade. que é oposta a formação unilateral, pela divisão do trabalho de forma alienada.

A relação aqui posta é teórica, pois a questão prática será melhor discutida no capítulo destinado à análise da pesquisa e ao produto educacional vinculado a esta dissertação.

## 4. METODOLOGIA

Este capítulo discute as escolhas metodológicas feitas durante o percurso de elaboração da presente dissertação e aborda brevemente sobre as características do Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT), onde esta se insere.

Neste Programa seus ingressantes devem proceder a construção do projeto de pesquisa durante o primeiro semestre do curso (2022/1), buscando temáticas alinhadas à EPT, associando-a com outro foco de interesse do ingressante. Por ser um mestrado profissional, há a necessidade da elaboração de um Produto Educacional (PE). Sendo assim, esta pesquisa vincula EPT com inclusão de PCD's e construção de projeto de vida.

Na sequência estão descritos a caracterização da pesquisa, a qual ocorre em dois momentos o exploratório e o empírico, incluindo a produção e a metodologia de análise dos dados, terminando com a descrição da metodologia utilizada para a construção do PE.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA GERAL DA PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa por favorecer o diálogo crítico e aprofundamento da realidade, bem como, proporcionar melhor a compreensão do objeto de estudo, em consonância com Bogdan e Biklen, (1994).

Coaduna-se também com Minayo (2010, p.21) de que a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Destarte, esse tipo de abordagem apresenta, como preocupação fundamental, retratar a perspectiva dos participantes o que ajudará a enfrentar o problema em questão.

Quanto a natureza esta pesquisa é aplicada e devido à sua característica a metodologia ocorre em dois momentos: (1) Momento Exploratório (GIL, 2012), que envolveu a realização de revisão bibliográfica, documentos e legislação sobre o tema; (2) Momento Empírico, cujos sujeitos contribuirão para a produção de dados por meio da realização de roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B), sendo eles estudantes com deficiência do EMI do Campus Araquari – IFC.

## 4.2. MOMENTO EXPLORATÓRIO

O momento exploratório numa pesquisa qualitativa é fundamental porque nele se especificam os pontos críticos oriundos de um exame de literatura relacionado ao objeto de estudo, bem como de documentos existentes (Rauen,2015).

Sendo assim, esse momento caracterizou-se pela fundamentação teórica articulada com o levantamento bibliográfico sobre o tema, documentos balizadores da inclusão no IFC (Política de Inclusão e Diversidade, Regulamento do Atendimento Educacional Especializado, entre outros documentos) e outros documentos legais.

Salienta-se que o levantamento bibliográfico se constituiu pelas produções nacionais a partir da busca no portal de periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, utilizando-se dos operadores booleanos *and* (pessoa com deficiência and juventudes e identidade, por exemplo) ou *not* (juventudes com deficiência not sexualidade ou not necessidades especiais) na combinação de palavras associadas a temática.

Essas foram as principais palavras e expressões que de alguma maneira se relacionam com a temática a ser pesquisada. Pesquisou-se também os termos de forma isolada e se construiu o quadro 1, apresentado como Apêndice B

Numa primeira busca foram encontrados 200 artigos, porém com leitura e refinamento identificou-se 10 artigos que se alinham com a discussão abordada nesta pesquisa.

Para a definição dos 10 artigos teve-se como critérios: pelo menos duas palavras-chaves dos artigos deveriam estar relacionadas com o tema central da pesquisa a partir da leitura sistemática de todos os resumos, problema, objetivos e metodologia.

## 4.3. MOMENTO EMPÍRICO

Iniciou-se o caminho metodológico da empiria, pela escolha dos sujeitos, em atendimento aos seguintes critérios: ser estudante do ensino técnico integrado ao médio do campus Araquari - IFC, ser pessoa com deficiência, estar 2 (dois<sup>12</sup>) anos matriculado no curso, que sejam acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado do referido campus. Para identificar os sujeitos no texto desta pesquisa optou-se pela utilização do código E1, E2, E3 ...

---

<sup>12</sup> Dois anos de matrícula, para este público, pessoas com deficiência, não significa de forma direta estar cursando o 2º ano do Ensino Médio.

Para a produção dos dados foi utilizado roteiro de entrevista do tipo semiestruturada (Apêndice C) que seguiu os critérios e procedimentos indicados por (Duarte, 2004), quanto aos cuidados no momento da escolha do público a ser entrevistado, conhecimento do tema e do contexto a ser pesquisado por parte do pesquisador e em relação à forma de condução da entrevista para a conquista de dados confiáveis para a pesquisa, os quais são estudantes com deficiência do Ensino Médio do Campus Araquari – IFC. Por meio desse instrumento, pode-se confirmar ou não se há interferência na construção do projeto de vida desses sujeitos por meio do diálogo com os entrevistados. A reflexão desses sujeitos sobre o processo de construção de seus projetos de vida pode apresentar suas concepções acerca da realidade e experiências vivenciadas.

Para se realizar a estratificação do público-alvo da pesquisa partiu-se de dados do final de outubro de 2022, de planilha de atendimento da equipe de AEE, identificou-se ao todo, 33 estudantes, entre ensino médio e superior, sujeitos AEE<sup>13</sup>. Porém, ao adotar os critérios de escolha de possíveis sujeitos participantes desta pesquisa obteve-se o quantitativo de 11 estudantes, desses 9 meninos e 2 meninas, matriculados no período de 2019 a 2022.

#### 4.4. ESTRATÉGIAS PARA O CONTATO COM OS ESTUDANTES, FAMÍLIAS E REALIZAÇÃO DO MOMENTO EMPÍRICO

O contato com os sujeitos de pesquisa foi realizado somente após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do IFC, ocorrida através do parecer de número 6.231.708, datado de 10 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), de acordo com as etapas a seguir.

Contato pelo WhatsApp com os 11 estudantes sobre o aceite da pesquisa. Dos contatos, teve-se 4 retornos e, sendo três do sexo masculino e 1 do sexo feminino, sendo todos eles com idade superior a 18 anos.

Com os quatro estudantes que aceitaram inicialmente participar da pesquisa, foram realizadas reuniões presenciais com o intuito de apresentar o projeto, sendo providenciado na mesma reunião a assinatura dos termos Livre e Esclarecido. Essas

---

<sup>13</sup>Por público-alvo de AEE no IFC em geral, e por consequência no campus pesquisado considera-se todo o coletivo caracterizado como deficiência no arcabouço legal sobre a questão no país, além de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerado legalmente como público de AEE, mas não como Deficiência.

reuniões ocorreram com cada um, sendo com 3 deles de forma individual e 1 deles, por sua solicitação, com o acompanhamento da profissional de apoio do IFC..

Dos quatro sujeitos que participaram da reunião, um deles não quis continuar participando da pesquisa, portanto os sujeitos que aceitaram foram três e todos do sexo masculino.

#### 4.5. ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Quanto as entrevistas, foram realizadas de forma presencial, no campus e seguiram Roteiro para entrevista semiestruturada, conforme Apêndice C

Após a aprovação da pesquisa pelo CEPESH e aceite do Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice D) as mesmas ocorreram de forma presencial e foram gravadas pela pesquisadora, com autorização dos entrevistados.

O acompanhamento das entrevistas por parte de responsáveis e/ou membros da equipe da escola foi autorizado, desde que este fosse previamente solicitado pela família ou pelo estudante no momento do contato para agendamento da entrevista.

Das 03 entrevistas, nenhum dos participantes solicitou acompanhante. Porém um dos participantes solicitou durante a entrevista terminar de responder as questões em formato de texto, o que foi aceito, considerando a sua condição e esse texto foi inserido, a partir de outra reunião, o qual ditou o texto escrito para a pesquisadora inserir nos dados.

Mesmo sem a solicitação de acompanhamento, a entrevista ocorreu da mesma forma, porém com algum responsável ou membro da equipe do SISAE (Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional) da instituição que sabia de sua ocorrência e ficou de sobreaviso caso a pesquisadora ou os entrevistados necessitassem de algum apoio.

#### 4.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

(...) a pesquisa qualitativa aprofunda a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Como metodologia de análise foi utilizada Análise Textual Discursiva (ATD), a partir dos dados e informações obtidos através das entrevistas. Segundo Moraes,



(2003) tem quatro principais momentos para a análise, a saber: 1. “desmontagem dos textos” ou unitarização; 2. “Estabelecimento de relações” entre as temáticas através das “categorizações”; 3. “captando o novo emergente” obtido a partir das novas compressões sobre as temáticas alcançadas após o processo de categorização, e; 4 “auto-organização”.

Cabe neste momento explicar cada etapa metodológica necessária e utilizada para que o processo da ATD se realizasse.

Para a análise a primeira etapa explicitada foi a “desmontagem dos textos” ou unitarização, que consistiu na compreensão ampla dos temas envolvidos na pesquisa, para que posteriormente fosse realizada as as categorizações.

Conforme (Moraes, 2003, 195), essa etapa:

(...) Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. (...).

Quanto ao papel do pesquisador nessa fase, Moraes segue sua explanação informando ser função deste definir o quanto deseja fragmentar os textos, alertando que é daí que se segue o processo de formação das “unidades de análise”, desta forma, também a “amplitude” das mesmas.

Em relação ao modo do pesquisador proceder (Moraes, 2003, 195), afirma que: “(...) É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em que momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. (...)”.

O autor alerta ainda quanto a forma de tratamento das unidades de análise para o fato de que seria importante reescrevê-las, mantendo seu sentido original e aponta para a necessidade de se colocar título em cada uma delas e para que este caminho seja efetuado com qualidade é imprescindível uma impregnação teórica intensa do pesquisador.

Trazendo a teoria descrita acima para o processo prático de construção de ATD nesta pesquisa, pode-se que a maior dificuldade encontrada pela pesquisadora foi exatamente enxergar os “fragmentos” existentes dentro do todo representado pela resposta dada pelo entrevistado.

Por exemplo, para a pesquisadora, no começo do processo, às vezes era mais fácil entender e visualizar mentalmente o estabelecimento de novas relações a

partir do que foi encontrado na pesquisa, o que corresponde à terceira etapa da ATD, sendo até possível em algumas ocasiões construir esboços do que seria correspondente à quarta etapa do processo.

Para chegar a essa compreensão a pesquisadora fez curso da metodologia, pediu assessoria de outros pesquisadores, próximos a ela, mais experientes no uso da ATD (sua própria orientadora e a outro mestrando da turma anterior e colega de orientação).

Prosseguindo-se em relação a explicação das etapas, a segunda, foi a “categorização” a qual (Moraes, 2003, p. 38) define “como um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.”

Quanto a importância das categorias, um pouco mais à frente na mesma página, Moraes (2003, p.38) afirma que: “(...) constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”.

Moraes (2003) também aponta três métodos como meios para construção de categorias, a saber, “método dedutivo, método indutivo e método intuitivo” e ainda, as características da própria pesquisa em si, acredita-se que os métodos mais prováveis a serem utilizados para construção das categorias na presente pesquisa são: o indutivo e o intuitivo.

Nesta pesquisa escolheu-se o método indutivo, o qual conforme (Moraes, 2003, p. 197): “(...) o método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no corpus. (...) Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes”.

Quanto a opção que foi feita durante o processo desta pesquisa pelo processo de formação de categorias pelo método intuitivo, esta se deve pelo fato de que esse método:

(...) Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio inspirações repentinas, insights de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são

possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga. (...). (MORAES, 2003, p. 198)

Após todo o processo tratamento das categorias desenvolveu-se a seguinte tabela:

Micro categorias	41
Macro categoria	6
Subcategorias	1
A priori	3
Emergentes	4
Dissertação	3 a priori +1 emergentes
Artigo	3 emergentes

Fonte: Autora (2025)

Após a realização adequada do processo de criação de categorias, realizou-se a terceira etapa, ou seja, a produção de metatextos que são a representação organizada textualmente de toda a compreensão e interpretação teórica adquirida até o momento de sua produção sobre o fenômeno pesquisado e vale lembrar que a construção de metatextos é o objetivo final da análise textual qualitativa (Moraes, 2003).

Para esta etapa de produção dos metatextos nesta dissertação escolheu-se por organizar todas as categorias encontradas já numa ordem lógica que facilitasse e favorecesse, a partir de novas pesquisas, também preconizadas por esta metodologia, a construção de novos raciocínios e textos formulados conciliando teorias e falas dos estudantes entrevistados

A quarta e última etapa deste processo, denominada de “auto-organização” segundo (Moraes, 2003, 207) é: “(...) Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados”, gerando-se a partir daí uma nova ordem que se auto-organiza.

Nesta pesquisa o desenvolvimento da 4ª etapa da ATD pode ser visto no próximo capítulo, destinado a análise e discussão dos dados

#### 4.7. METODOLOGIA PARA ANÁLISE, APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL

Para aplicação do Produto Educacional (Podcast) decidiu-se por fazê-la com servidores, docentes e técnico, de todo o IFC, envolvidos com a temática da inclusão de PCD. Essas pessoas integram formalmente o Núcleo de Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Específicas – Institucional (NAPNE – Institucional).

Esta escolha metodológica se deve por dois motivos principais:

Primeiro porque desta forma, esta pesquisa, através de seu produto, alcançará dois dos principais públicos envolvidos com a inclusão no IFC, estudantes (na pesquisa) e servidores (validação), pois acredita-se que isto trará maior confiabilidade ao produto no final do processo.

O segundo motivo é institucional, pois considera-se que de grande valor o fato de sua aplicação ser realizada diretamente por pessoas que estarão diretamente envolvidas com o processo de reconstrução e reformulação da Resolução 33/2019 – Política de Inclusão de Inclusão e Diversidade do IFC, prevista para ocorrer no biênio 2023/2024.

Para a realização desta etapa, inicialmente a pesquisadora reuniu-se com a coordenação do Napne institucional, para solicitar agenda para a reunião do Napne Institucional. A reunião com o Napne institucional ocorreu dia 24/07/2024 (Anexo 2). Na reunião explanou-se sobre o projeto e o Produto Educacional, com os seus objetivos. Aproveitou-se para convidá-los para participar da aplicação do PE, sendo que quatro deles aceitaram.

Para a realização da aplicação foram enviados por e-mail e Whatsapp o Podcast, dividido em duas partes, intitulado: Refletindo sobre a Política de Inclusão e Diversidade do IFC a partir da percepção de inclusão de estudantes com deficiência juntamente com o TCLE (APÊNDICE E)

Houve três reuniões de aplicação, sendo duas delas em 18/09/24 e a terceira, ocorreu em 23/09/24, conforme apêndice F, com o intuito de servir como espaço de reflexão, como o próprio material propôs.

Quanto ao método de construção de um roteiro de perguntas para o momento de aplicação (Apêndice G) que foi utilizado no momento da aplicação do Produto Educacional, este teve como base o preconizado por (Leite, 2018, p.231) e que a partir de Ostermann e Rezende (2009),

(...) que seria necessário investir em produtos educacionais que não apenas contemplassem a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvessem uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que estimulassem o desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, tais como projetos interdisciplinares envolvendo toda a escola, problematização de questões ambientais, sociais, (...)

Desta forma, pensando no exposto acima e na importância da participação de professores e educadores na validação/aplicação destes produtos educacionais, já que eles de alguma forma, imagina-se, que trarão mudanças para as realidades vivenciadas por eles em sala de aula, (Leite, 2018) estruturou um Roteiro avaliativo com seis eixos, sendo eles: “Estética e organização do material educativo”, “Capítulos do material educativo”, “Estilo de escrita apresentado no material educativo”, “Conteúdo apresentado no material educativo”, “Propostas didáticas apresentadas no material educativo”, por fim, “Crítica apresentada no material educativo”

Devido ao fato do produto educacional desta dissertação se tratar de um podcast, adaptações neste roteiro foram necessárias, o que não descaracteriza a metodologia utilizada, pois (Leite, 2018, p. 337), alerta que: “(...) Cabe realizar adequações que mantenham o processo avaliativo centrado nas relações entre forma e conteúdo, bem como na avaliação dos eixos elencados, adaptando os descritores para cada tipo de material educativo”.

## **5 – O TRABALHO DO AEE E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS ARAQUARI DO IFC.**

No presente capítulo serão discutidos os resultados obtidos através de entrevistas realizadas no período de 31 de agosto à 5 de outubro de 2023, após devida aprovação desta pesquisa de mestrado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanas conforme parecer de número 6.231.708, datado de 10 de agosto de 2023.

Em respeito a caracterização da metodologia de análise de dados escolhida para este trabalho, Análise Textual Discursiva (ATD), seguiu-se o procedimento proposto por Moraes (2003), que tem o seguinte percurso esquemático: 1. Desconstrução do texto: esta etapa gera ao seu final uma série de códigos, teoricamente denominados de Corpus, que neste caso serão de dois tipos, respeitando-se a forma de aquisição destes dados, por exemplo, p3E2c4, que representa: p3 = pergunta 3. E2 = Estudante 2, c4 = Corpus 4 da resposta deste estudante no momento da entrevista.

Foi necessária a criação de um outro tipo de código em respeito a solicitação de um estudante que pediu para responder algumas das perguntas da entrevista em forma de texto, situação que foi aceita devido à questões éticas de pesquisa definidas no TCLE. Para este caso o código utilizado será t1E2c1, referente a texto 1, Estudante2, corpus1.

Os subtítulos do presente capítulo são as categorias e subcategorias encontradas durante o processo de tratamento dos dados e seus conteúdos são formados de Metatextos, que são as reflexões/reconstruções teórico-críticas advindas do processo de aprofundamento da análise exigida pela ATD.

### **5.1 – IFC: COMO OS ESTUDANTES PERCEBEM A INSTITUIÇÃO E A EDUCAÇÃO PRATICADA POR ELA E/OU VALORIZAÇÃO DOS ESTUDOS**

Nesta categoria considerada a priori, por estar diretamente ligada às discussões do capítulo 2 desta dissertação, busca-se entender de que forma os entrevistados percebem ou não, o impacto que a educação praticada no IFC ou a importância do estudo em geral, tem ou teve em suas vidas em particular, como jovem com deficiência ou para a juventude como um todo.

Nesta categoria aborda-se ainda, a percepção deles sobre a diferença do IFC em

relação às outras escolas, principalmente no tocante a mudança de rotina pessoal e acadêmica, qualidade do ensino, desenvolvimento pessoal no que envolve amadurecimento, autoestima e autonomia, esta última, podendo ser vista tanto no sentido de autonomia e independência dado por Sasaki (2006) e ligado à questões da condição de deficiência e inclusão dos entrevistados, quanto ao conceito freiriano de autonomia no processo de construção do aprendizado.

Pensando na juventude como um todo E1 alerta sobre a necessidade de se valorizar os estudos, focalizando no futuro, principalmente no preparo para o vestibular e no esforço necessário para o alcance desse objetivo:

*p3E1c4 = passar no vestibular e estudar. Estudar é claro exige esforço, dá cansaço, mas essa juventude está muito fraca, no meu ponto de vista.*

Relacionando a fala acima, com a teoria ligada à temática de juventudes pode-se perceber uma relação quase que direta ao texto de (Alves, Dayrell, 2015) que aborda sobre o processo e as dificuldades de construção de um projeto de vida em jovens do campo.

Considera-se que esta relação pode ser feita, no caso do E1, tanto por este entrevistado cursar e se identificar com o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio quanto por alguns apontamentos trazidos pelos autores no trabalho em questão que podem ser percebidas nos discursos dos dois entrevistados.

Estes autores afirmam que a construção do projeto de vida de cada jovem interrelaciona-se entre outras coisas com “valores que orientam seus modos de ver o mundo”. (Alves, Dayrell, 2015, p. 378)

Considera-se que a citação acima se encaixa ao analisarmos os dois estudantes utilizados como base para esta parte do Metatexto pois ambos já apresentam alguns de seus valores pessoais já bem desenvolvidos.

Como exemplo do que foi exposto acima decidiu-se destacar o valor que os dois entrevistados a questão do esforço pessoal. Esta questão está bem clara em E1 quando fala na importância do esforço para estudar para o vestibular e a partir disso critica a juventude em geral, quando este afirma: *Estudar é claro exige esforço, dá cansaço, mas essa juventude está muito fraca, no meu ponto de vista.*

A questão do valor ao esforço pessoal fica perceptível em E2 quando este ao

falar da importância que estudar no IFC teve para seu desenvolvimento pessoal não deixou de associa-lo ao próprio esforço neste processo como pode ser percebido na fala abaixo:

*t1E2c9 Mas que esse não foi o fator principal, porque muitas coisas que faço fora do campus e meu próprio esforço foram minhas motivações mas se eu não tivesse entrado no IFC esse desenvolvimento seria diferente;*

Também referindo-se a juventude como um todo E2 aponta para abertura/facilidade no processo de aprendizagem trazida por esta faixa etária, tanto academicamente quanto em relação a questões humanas e sociais, embora ele perceba que talvez os jovens não tenham plena consciência disso<sup>14</sup>:

*p3E2c3 = as pessoas nessa faixa etária as pessoas estão propícias a aprenderem um pouco mais, não só na formação acadêmicas, mas na humana também*

Esta fala de E2 aproxima-se em certa medida quando aborda sobre os jovens estarem em uma fase propícia para a aprendizagem de questões humanas, de um alerta feito por (Leão; Dayrell; Reis, 2011) que apontam para a necessidade de a escola assumir-se como espaço de diálogo e conhecimento para o jovem da realidade em está envolvido para que com isso ele consiga formar um projeto de vida consciente e consistente em relação ao seu contexto.

Neste ponto, pode-se inserir uma questão importante para a teoria da EPT praticada nos IF's que se refere ao valor dado à formação integral do estudante discutida por vários teóricos da área, entre eles (Frigotto, 2001), por acreditar-se que esta seja uma forma de se pensar a educação e escola para jovens que se alinha plenamente com o discurso realizado acima.

Isto fica claro a partir do relatado também por E2 quando este afirma:

---

<sup>14</sup> Esta interpretação é da pesquisadora, considerando existir um pensamento interrompido em parte do trecho p3E2c3 = embora as pessoas nessa faixa etária.



*t1E2c11 Esse ano estou me formando e digo, que independente disso foi importante que eu estivesse aqui desde o início até o dia atual para meu desenvolvimento como TEA<sup>15</sup>, como estudante e como cidadão.*

Esta base associando formação integral e construção autônoma do conhecimento de Freire, pode servir de apoio teórico para a impressão de E3 em relação a diferença de apreensão de aprendizagem que este sentiu quando comparou sua aquisição de conhecimento nas outras escolas ao ingressar no IFC, isso pode ser visto claramente quando ele se afirma como *Uma pessoa sem conhecimento* antes de estar no IFC.

Outro ponto também destacado pelo E2 que ainda pode ser relacionado de certa forma a potencialidade inclusiva da formação integrada, podendo ser associada também a educação emancipadora freiriana, está na percepção trazida por este entrevistado de que estudar no IFC o favoreceu a construir, conhecer, reconhecer e aprimorar suas próprias aptidões, como dito abaixo:

*t1E2c2 = Estudar no IFC contribui para que eu melhorasse minhas aptidões,*

Este apontamento trazido acima pode favorecer o desenvolvimento tanto do amadurecimento associado a construção de responsabilidades e de autonomia e sendo apontado como consequência de se estudar no IFC, como afirma E1, ou ainda, como demonstrado pelo entrevistado E3, a relação entre crescimento de responsabilidade e do nível de concentração:

*p7E1c1 = Autonomia é assim. Também amadurece ou vai se lascar. Ninguém vai ligar para tir.; p7E3c4 = Assim que eu entrei no IFC fiquei mais concentrado e mais responsável*

Na fala de E1 pode-se encontrar paralelos diretos no tocante a necessidade de amadurecimento ligado ao desenvolvimento da autonomia ao se estudar no IFC, na pesquisa de doutorado de (ESTIVALETE, 2019) que teve como foco entrevistar estudantes da moradia estudantil do campus de Rio do Sul e teve relatos bem

---

<sup>15</sup> TEA = Transtorno do Espectro Autista

parecidos ao realizado por E1.

Já o relato de E3 acredita-se aproximar mais a noção de construção de responsabilidade vinculada a concentração como facilitadores do processo de aprendizagem, o que estaria mais ligado às discussões freirianas de construção do conhecimento.

Esta ligação de responsabilidade e concentração pode demonstrar uma mudança de comportamento do entrevistado o que se alinha também com o trabalho de (Minayo, Demo, Silva, 2020) por se perceber que este ganho combinado possa favorecer o entrevistado no processo de entrada no mundo do trabalho, tema do artigo aqui usado como base.

Seguindo na análise da autonomia, agora aproximando-a do sentido trazido pela teoria inclusiva, aborda-se sobre a ligação dela com a questão dela com a questão da autoestima.

*p7E1c2 = Auto estima é muito melhor do que em outro colégio, isso com certeza; t1E2c2 = Sim melhorou muito minha auto estima e minha autonomia. p7E3c1 = A autonomia melhorou. Não melhora da autoestima; p7E3c2 = mas a minha auto estima não melhorou*

Neste ponto percebe-se uma inegável contribuição de estudar no IFC quanto a percepção relativa à melhoria da autonomia apontada por pelos três entrevistados e uma variação quanto à questão da autoestima já que esta para E3 não melhorou.

Ao se realizar uma breve análise do perfil deste entrevistado e tentando aproximá-la da teoria, pode-se ponderar sobre a o ciclo de relações mais reduzido que este tem em relação aos outros entrevistados e ao fato de que esta ser uma questão que realmente incomoda o E3, como poderá ser visto mais a frente neste mesmo capítulo.

Teoricamente, pode-se refletir sobre este fator a partir (Dayrell, 2007) que discute sobre o valor da escola e das amizades constituídas nela para a socialização do jovem.

Este ponto ganha ainda mais importância quando se leva em conta o fato de que E2 e E3 possuem TEA, o que pode explicar um pouco esta questão de

socialização e construção de amizades já esta dificuldade pode estar relacionada diretamente ao quadro do TEA, além do fato do acompanhamento mais próximo que a própria equipe da instituição conseguiu realizar, no momento do ingresso ao E2 e não ao E3.<sup>16</sup>

Finalizando a discussão da questão da autonomia, aborda-se diretamente a autonomia como independência trazido por (Sasaki, 2006) e contribuição que o IFC e sua educação pode trazer para este quesito tão importante no processo de inclusão, como pode ser visto na fala abaixo:

*p7E3c3 = A autonomia eu sinto que quando entrei no IFC eu não conseguia fazer as coisas sozinho.*

Acredita-se que esta conquista de E3 é outro ponto em que pode-se vincular as três teorias base para o presente trabalho através da interação dos conceitos de formação integral de (Frigotto, 2001), a importância do reconhecimento de sua potencialidade de construção de conhecimento para mudança social enquanto sujeito oprimido da teoria freiriana e a percepção ampla sobre a deficiência ancorada no modelo social de deficiência muito bem abordado por (Souza, Dainez, 2022)

Na pesquisa, foi possível também, captar dos entrevistados pontos que são bem comuns de serem ouvidos no acompanhamento de estudantes em geral que é relativo a falta de tempo para outras coisas que também são consideradas importantes para os jovens. Sobre isso, E3 aponta que:

*p9E3c1 = Uma coisa que eu percebi que eu tenho menos tempo para ficar com minha família e lazer.*

Quando se observa esta fala sob o olhar da deficiência pode-se encontrar base teórica no valor existente na construção de vínculo criança com deficiência do tipo TEA ou Síndrome de Down /família tema de alguns dos artigos do livro “Família, deficiência e inclusão” (Franco, Minetto, et. al, 2023).

Esta percepção de E3 também com (Dayrell, 2007) quando dialoga sobre a importância dada pela juventude para criação de espaços e tempos de lazer e sobre

---

<sup>16</sup> E2 é um dos estudos de caso trazidos como base para o capítulo 2 desta dissertação e o E3 ingressou na instituição durante o isolamento pandêmico, o que dificultou e atrasou, por diversos fatores, este processo de inclusão e construção de vínculo estudante-família-equipe-IFC no caso de E3.

o impacto deste processo criativo para o desenvolvimento das culturas juvenis.

Esta fala de E3 ainda pode ser analisada a partir de (Estivaleta, 2019) quando este discute sobre como fica a relação com a família de estudantes residentes no campus de Rio do Sul e de que maneira estes mesmos organizam seus tempos e espaços de lazer.

Finalizando este tópico de percepção dos entrevistados sobre valorização da educação em geral e do IFC em particular, um ponto reforçado por E2 e bastante abordada em (Estivaleta, 2019) é a questão da diferença e da importância que os estudantes sentem e passam a dar a uma rotina organizada tanto pessoal como academicamente ao ingressarem na instituição, inclusive atribuindo esta mudança comportamental ao IFC, como pode-se perceber abaixo:

*t1E2c4 = contribuiu para que eu conseguisse organizar minha vida pessoal, de uma forma que ajudou na organização e na administração das minhas tarefas e auxiliou muito, desde o momento que eu entrei no IFC até o momento atual.*

Outro ponto interessante, também ligado à organização, desta vez mais voltado aos estudos e diretamente relacionado à questão de pessoas com deficiência, foi a associação feita por E2 de rotina, socialização e criação de hábitos, conforme abaixo:

*p4E2c4 = Quando a pessoa com deficiência entra no IF ela tem como mudança de visão a dificuldade de socialização e também de se organizar e de estar priorizando as atividades de estudo porque a rotina é diferente da que ela estava habituada.*

Esta fala de E2 ganha maior impacto pois demonstra claramente seu conhecimento sobre sua condição de pessoa com deficiência e principalmente em relação ao seu diagnóstico de TEA dentro do ambiente escolar, questão bem debatida por (Araújo, Benetti, Achete, 2023)

Para E2, a questão da rotina foi tão importante para seu processo de adaptação inicial enquanto estudante do IFC a ponto de ser apontada por ele em outro momento da entrevista como uma de suas principais dificuldades ao ingressar na instituição, pois ao que parece foi no IF que ele percebeu que precisaria participar

das atividades para conseguir sua aprovação no ano letivo:

*t1E2c6 = Percebi que as minhas dificuldades antes de ingressar no IFC e as principais que eu tinha antes de entrar em percebi, justamente por estar participando nas tarefas, que implicava nas rotinas que o IFC me indicou que antes não tinha*

Teoricamente pode-se compreender a valorização que este entrevistado dá a questão da rotina também com (Araújo, Benetti, Achete, 2023, p.25), quando indicam que: “(...) percebemos que a rotina escolar para o processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA pode ser considerada um fator eficaz e seguro para que ocorra de fato essa inclusão. (...)”.

Com esta aproximação teórica à fala de E2, chega-se próximo também às discussões do tópico seguinte deste capítulo, que se relacionam ao como estes estudantes se percebem enquanto pessoas com deficiência e de que maneira e em que locais sentem-se mais incluídos e apoiados em suas necessidades educacionais dentro do campus pesquisado.

## 5.2 – IFC – AEE E INCLUSÃO

Nesta categoria de análise escolheu-se por abordar como os estudantes pensam o impacto da atuação do AEE para o desenvolvimento da inclusão como um todo, dentro do campus polo da pesquisa.

As questões discutidas neste momento da análise serão consideradas a priori, por tratarem da percepção prática dos estudantes sobre pontos relacionados ao alcance ou não de direitos garantidos por lei a este público, tema que é extensamente debatido a partir do viés jurídico-teórico no capítulo 3 desta dissertação.

Para tanto, aqui, agrupou-se fatores que são considerados importantes para que haja uma efetiva inclusão de PCD's em uma escola regular, com o devido respeito e consideração às necessidades específicas de cada estudante em relação a sua condição e de que modo isto pode por vezes, fazê-los lidar melhor com o fato de ser PCD.

Quanto a importância do AEE para o aprendizado dos estudantes E3 afirma percebê-lo como lugar de bem-estar e concentração, quando expressa:

*p5E3c3 eu me sinto mais a vontade porque não tem ninguém que atrapalhe para tirar minha concentração.*

Associando esta percepção á teoria da educação e inclusão chega-se ao texto de (Guérios, Petraglia, Freire, 2022) que ao constituírem diálogo entre a teoria da complexidade de Edgar Morin e inclusão formam três binômios que juntos seriam a base para uma sociedade verdadeira e realmente inclusiva considerando a complexidade das situações.

No binômio condição humana-ação as autoras afirmam perceber

(...) inclusão como princípio e ação como meta, dimensionando a consciência da complexidade na compreensão e respeito ao outro, com suas características, seu modo de ser, de pensar, com todas as suas semelhanças, diferenças e complementaridades. (...) (GUÉRIOS, PETRAGLIA, FREIRE, 2022, p. 5)

E3, para finalizar, considerando o trecho destacado, talvez perceba-se realmente acolhido e respeitado em suas características no espaço do AEE.

Já para E1, também se referindo ao valor do trabalho do AEE em relação a seu processo de aprendizado, na sua o que mais mereceu destaque em relação ao AEE neste percurso quanto ao auxílio que recebeu foi no quesito de compreensão dos assuntos.

Quanto a isso, o estudante considerou de grande importância o apoio do AEE para a aprendizagem dos temas abordados em sala de aula, ressaltando o impacto deste acompanhamento para a sua formação:

*p6E1c1 = Contribuiu muito. Porque muita coisa que eu não entendia dentro de sala de aula, que eu fui ali, perguntei e tive ajuda do AEE*

Teoricamente, encontra-se em vários trabalhos científicos e documentos legais que versam sobre o trabalho do AEE e sobre atuação do professor de AEE, dentre eles a (Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010) sobre o trabalho conjunto entre esse profissional e o professor de sala comum na busca de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes com necessidades especiais das atividades escolares.

No caso de E1, na época da realização das entrevistas, este recebia

atendimento de um professor da área técnica de forma regular no espaço do AEE como apoio para seu aprendizado nas disciplinas técnicas de seu curso.

Outro ponto apontado pelos estudantes e importante para a inclusão de PCD's nas escolas é a percepção que eles têm do impacto da diferença que o tratamento mais próximo de alguns professores trouxe para o aprendizado e para a vida.

Nesse sentido, verificou-se que o tratamento igualitário, percebido na instituição pesquisada, em conjunto com o apoio oferecido por alguns professores, transformou a realidade de alguns estudantes, que conseguiram sentir-se efetivamente incluídos no IFC.

Ao refletir sobre o valor que a atenção dada às suas necessidades, recebendo o devido auxílio dos professores, trouxe para a mudança da sua noção de capacidade de realização em relação à sua deficiência, E1 afirma que o IFC e seus professores:

*p4E1c1 = Fez mudar muito, porque no IF me trouxe uma realidade diferente. Uma realidade de igualdade e não desigualdade, e não como eu era tratado com desigualdade no outro colégio. Desigualdade social. Tipo “ele não vai poder fazer isso”.*

Com esta fala pode-se perceber a força que o ideal teórico da formação integral dentro da EPT (Frigotto, 2001) pode ter em relação à busca da quebra do capacitismo no ambiente escolar.

Ao analisar a mesma fala apenas sob a ótica do capacitismo no ambiente escolar e o impacto negativo que este pode ter sobre a vida das PCD's o trabalho de (Sousa, 2021) se torna um bom ponto de partida para a discussão.

Este trabalho aborda sobre o impacto o capacitismo pode exercer na vida estudantil de pessoas com deficiência, e na fala de E1 pode-se perceber uma demonstração prática e real do estrago emocional que uma exposição repetitiva a expressões como: “*ele não vai poder fazer isso*”, motivadas unicamente pelo fato de que socialmente ainda é muito comum se imaginar incapacidade de se realizar algo só porque alguém possui uma deficiência.

Já tanto para E-2 para E-3, na escola anterior, ambos não tinham apoio/atenção e realizavam suas atividades sozinhos, e no IFC, com a ajuda dos professores, os resultados na aprendizagem foram mais positivos.

Sobre isso E2 mostra que:

*p5E2c2 = Todas as situações que eu tive que fazer, meio que forçado no começo, todas deram resultado positivo no trabalho, com ajuda do professor.*

Já para o estudante E3:

*p9E3c2 = mas uma coisa positiva que eu vi, os professores sempre estão dando atendimento e isso ajuda bastante a gente que é PCD*

Para dar suporte conceitual na discussão proposta por estas declarações pode-se trazer as considerações freirianas sobre a necessidade do professor ensinar sem praticar nenhum tipo de discriminação na busca do que ele chama de “pensar certo” (Freire, 1996)

Outro tema identificado nas entrevistas foram os espaços e situações em que se sentiram ou se sentem incluídos no ambiente escolar.

Quanto a esse aspecto, o estudante E1, apontou uma série de situações ocorridas na Unidade de Ensino Agrícola (UEA)<sup>17</sup>, onde conseguiu sentir-se incluído e superando dificuldades inerentes a sua condição física, para as atividades a serem realizadas nesse ambiente, destacando ainda a valorização e apoio dado a ele, por uma docente.

*p5E1c2: Marreco. Que eu tive uma situação. Suíno também tive uma situação. Bovino. No bovino eu tive uma situação que eu tinha que ter equilíbrio e eu consegui fazer. Na suíno eu tive outra situação de limpeza de uma porca de uma bicheira que deu numa porca e eu tive que fazer. Outra situação deu uma doença no porco filhote e eu tive que aplicar duas injeções por porco. Eu achei que não ia conseguir. A professora falou que*

---

<sup>17</sup> Nome dado aos locais onde os estudantes realizam as práticas agrícolas e de manejo com os animais



*se eu não conseguisse ela não iria insistir, mas que ao menos deveria tentar. Eu tentei e consegui.*

Para discutir teoricamente o valor inclusivo deste excerto trazido por E1 pode-se abordar em conjunto (Estivaleta, 2019), na compreensão do que são, enquanto importância, estas UEA's, para a formação profissional de E1, já que a pesquisa deste autor teve como foco entrevistar estudantes do mesmo curso em outro campus do IFC.

Pode-se ainda evocar (Freire, 1996) pois a professora destacada pelo entrevistado conseguiu conjuntamente praticar um ensino sem discriminação e estimular no estudante a vontade e a coragem para uma construção de conhecimento autônomo por parte do estudante, sem esquecer que com isso a docente também o proporcionou a noção de autonomia e independência (Sasaki, 2006) de maneira assistida e segura na execução de suas tarefas.

Por fim, coloca-se também para esta discussão (Guérios, Petraglia, Freire, 2022, p 14), onde trazem uma valiosa advertência sobre o que é o ato e o processo de incluir, por acreditar que a professora acabou agindo conforme as ideias de Morin:

(...) O autor adverte para a importância de unir vidas, unir linguagem, unir os diferentes e “integrá-los no universo concreto da pátria terrestre”, o que é sinônimo de incluir, como já dissemos, considerando-se as incertezas, imprevisibilidades e ambiguidades como constituintes do ser humano.

Esta fala de E1 demonstra claramente a importância de uma atitude inclusiva de um docente para que os estudantes PCD's se sintam plenamente como para integrante e respeitados no ambiente escolar como um todo.

Ainda falando sobre locais onde os estudantes se sentem bem e incluídos dentro da instituição foco da pesquisa, o E3 traz como destaques o próprio AEE:

*p4E3c1 = Me sinto mais incluso pelo AEE.*

O mesmo estudante aponta novamente o AEE, desta vez em conjunto com a sala de informática como lugares que fazem com se mantenha focado e por isso contribuem para o bem-estar na instituição:

*p5E3c1 = Eu acho que o AEE e a área de informática contribuíram comigo; p5E3c2 = Porque me sinto mais focado*

*na sala de informática*

Embora a inclusão do AEE como lugar de foco nesta fala do estudante E3 não esteja tão clara, esta foi uma interpretação da pesquisadora mediante outra narrativa do mesmo estudante, utilizada em outro momento, que aponta o AEE como um espaço onde consegue se concentrar. Considera-se que esta relação é passível de realização por estes serem conceitos que comumente são encontrados em conjunto.

Outra reflexão produzida pelos entrevistados relaciona-se ao impacto do sentimento de inclusão para suas vidas, influenciando-os positivamente inclusive no modo como passaram a ver sua condição.

Isto pode ser visto de forma clara no posicionamento de E1 aponta ter sido no IFC onde conseguiu se fortalecer e amadurecer enquanto PCD, conforme segue:

*p4E1c3: Eu amadureci aqui. Eu achava que não ia conseguir fazer, chequei (sic) aqui e fiz. Meu fortalecimento como PCD foi aqui no IF.*

Acredita-se ser possível a partir desta forte declaração de E1, resumir e demonstrar de forma prática o valor que toda a discussão teórica realizada nesta categoria pode ter no processo de construção de projeto de vida dos estudantes.

Esta análise pode ser feita pois, através da força deste sentimento inclusivo pode-se perceber que estudar no IFC desenvolveu neste entrevistado ao mesmo tempo um senso identitário em relação ao coletivo minoritário de PCD's e uma percepção de que a continuidade de sua educação como direito, conforme foi discutido a partir de sua defesa veemente a continuidade de escolarização a partir do vestibular.

Teoricamente dialoga muito com o que é pensado e discutido por (Arroyo, 2012) em "Outros sujeitos, Outras Pedagogias".

Já o estudante E3, destacou o valor dessa inclusão para seu desenvolvimento pessoal, confirmando que:

*p6E3c2 = Também ajuda no desenvolvimento pessoal*

Esta pequena fala pode associar-se a autonomia e independência de (Sasaki, 2006) e também a formação integral de (Frigotto, 2011).

Para finalizar, em relação ao sentimento de inclusão, já abordado aqui, o E3 faz um alerta importante em sua fala pelo fato de não se sentir incluído no principal espaço de aprendizagem escolar, a sala de aula:

*p6E3c1 = Contribui. Porque eu me sinto mais incluído. As vezes não me sinto incluído na sala de aula, mas dentro do AEE eu me sinto incluído; p6E3c3 = e na inclusão em sala de aula*

Nessa fala, verifica-se que existe um problema na inclusão dentro das salas de aula, o que gera questões a melhorar, que serão tratadas no próximo tópico.

### **5.2.1 – Questões a melhorar em relação ao trabalho do AEE/NAPNE:**

Esta etapa foi considerada uma categoria emergente, pois trabalhou temáticas percebidas como problemas pelos estudantes, mas que não foram abordadas com profundidade durante os capítulos desse trabalho.

Retomando a Inclusão em sala de aula, o estudante E3, considera que a formação de grupos para trabalhos, é muito excludente:

*p11E3c1 = Precisa melhorar na inclusão, nós nos sentimos excluídos para fazer um trabalho em grupo, por exemplo. Eles já formam os grupos e a gente acaba ficando excluído. O estudante sugere que a escola faça um trabalho de conscientização diferenciado nesse sentido e que as dificuldades dos PCD's sejam tratadas abertamente, com os colegas de sala de aula.*

Esta forte crítica feita por E3, associando exclusão e/ou isolamento de PCD's em sala de aula na formação de grupos de trabalho e questões relacionadas a explicação das dificuldades que as pessoas com deficiência apresentam, conforme mostra sua sugestão: "as dificuldades dos PCD's sejam tratadas abertamente, com os colegas de sala de aula" pode estar ligado a um sinal de alerta muito importante, que é o surgimento do capacitismo em sala de aula.

(Sousa, 2021) em seu Trabalho de Conclusão de Curso, faz uma reflexão teórica interessante sobre "O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente

escolar”.

Outra questão a ser melhorada é a existência contínua de professor auxiliar, dentro das salas de aula, pois dentro do campus pesquisado, esses profissionais são terceirizados, ou estagiários, conseqüentemente, com um tempo de permanência limitado ao definido em contrato, não proporcionando o acompanhamento contínuo e duradouro para o PCD, dificultando o processo de aprendizagem, construção de vínculo e inclusão.

Essa constatação pode ser confirmada no relato do estudante E1, que inclusive aponta essa questão como um fator negativo para a imagem e reputação da instituição.

*p11E1c1 = Em relação a falta de auxiliar deve melhorar porque um aluno com deficiência não pode ficar tanto tempo sem auxiliar. Que nem é o meu caso, nesse exato momento que estou sem profissional de apoio. E a previsão é que só venha uma nova daqui a dois meses, ou seja um aluno que faz 18 matérias anuais, não poderia ficar sem auxiliar, que dá uma complementada no assunto que o professor dá na aula. O auxiliar dá uma explicada melhor que o professor, para o aluno com deficiência. Infelizmente a nossa instituição federal, que é tão bem falada, acaba falhando nessa parte, não deveria, mas infelizmente falha. Esse é um ponto muito negativo para o IF. Infelizmente, pelo menos uma vez no ano acontece isso de ficar sem auxiliar.*

Com esta fala E1 demonstra o que significa sob seu ponto de vista ter constantemente um profissional de apoio junto de si dentro de sala de aula na melhora de seu rendimento acadêmico, apresentando absoluto conhecimento sobre o valor do trabalho deste profissional no processo inclusivo, tema fortemente abordado com abordagens um pouco diferentes de (Lopes, 2018) e (Pereira; Freitas, 2020)

Já o Estudante E3, assim como E1, questiona a continuidade do professor auxiliar, também aponta que precisa dividir o mesmo professor, com mais de um estudante, gerando problemas para sua aprendizagem:

*E3 = Agora eu tenho acompanhante em sala de aula, mas a profissional acompanha mais o TDAH. Ela só me atende quando eu tenho alguma dificuldade.*

Nesta fala E3, reconhece a importância de ter o auxílio de uma profissional em sala, porém destaca como ponto negativo para sua aprendizagem, o fato de ter que dividi-la com outro estudante.

Com esta questão do compartilhamento de profissionais pode-se abordar brevemente dois apontamentos teóricos bastante importantes para a inclusão que são a necessidade da construção de vínculo para o processo de inclusão de estudantes PCD, ainda mais, no caso de estudantes com TEA, quadro de E3, já que esta é uma das dificuldades mais características do quadro dentro do ambiente escolar, como pode ser visto em diversos trabalhos como o de (Oliveira, 2020) dentre outros.

Outro ponto que se considera poder ser discutido a partir desse compartilhamento está relacionada a uma possível dificuldade de atuação deste profissional nestas condições, tema que foi abordado por (LOPES, 2018) quanto ao apoio aos PCD's na conquista de autonomia e autonomia e independência, no processo de construção de conhecimento e para a vida.

Retomando o fator da troca constante de professor auxiliar e refletindo sobre os vários problemas gerados por isto para o aprendizado dos alunos, segundo

*E1: Seria muito melhor, ter o mesmo professor auxiliar, porque a compreensão ia ser muito melhor e ia ajudar a terminar o curso muito mais rápido*

Além deste inconveniente para o aprendizado, deve-se estar atento que o professor auxiliar é um direito legal e que pode criar demandas judiciais contra as instituições escolar pelas famílias dos estudantes, questão apontada fortemente pela LBI.

Outra problemática que, embora pareça distante da realidade, a pandemia ainda foi mencionada como uma das grandes questões para o processo ensino e aprendizagem, pois nessa época, a atuação do AEE foi extremamente prejudicada em função do distanciamento social, bem como da falta de preparação tecnológica

do IFC e dos estudantes, para atendimento dessa demanda. Esse fato pode ser corroborado pelo relato do estudante E2, que ratifica a dificuldade de aprendizagem e do impacto da mudança obrigatória das rotinas.

*t1E2c10 = Um dos principais problemas, que posso citar também devido a pandemia atrasou muito o meu percurso que teria de formação, me formando tardiamente, ainda ficou muitas marcas devido as faltas que o IF teve comigo durante a pandemia, mesmo tendo atendimento com a psicóloga e com a assistente social e principalmente do AEE, e com alguns auxílios externos de membros e servidores do IFC, ainda assim implicou muito no meu atraso no percurso que tenho.*

A percepção trazida pelo E2 em relação a atuação do AEE durante a pandemia, foi compartilhada, agora sob a visão de professores de AEE, no trabalho de (Oliveira Neta, Nascimento e Falcão, 2020)

As autoras buscaram analisar, ainda durante a pandemia, com professoras de salas de recursos multifuncionais de Fortaleza, quais eram as principais questões, que na visão delas, mais dificultavam a realização de seus trabalhos nas atividades remotas e o que foi encontrado é muito similar a fala acima.

Com esta categoria considera-se ter sido possível demonstrar e discutir sobre o valor e a importância da aquisição de conhecimentos por parte dos PCD's em relação aos seus direitos, tema que será também na próxima e última categoria desde capítulo.

### 5.3 – CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO AEE/NAPNE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Esta categoria busca de maneira breve o impacto positivo no fortalecimento do estudante com deficiência quando AEE e/ou NAPNE conseguem exercer seu trabalho no quesito de garantia de direitos de pessoas com deficiência, não só como estudantes, mas também como pessoas, dando-lhes instrumentos e ferramentas para a vida.

O primeiro tema que pode ser associado a isso é a questão de fazer com que a partir do apoio do AEE os estudantes público-alvo da educação especial possam

conhecer e usufruir de seus direitos.

Isto pode ser visto diretamente na fala de E3 em relação ao direito de tempo adicional para a realização de atividades acadêmicas, mais especificamente provas, “vantagem” que o mesmo afirmou não saber ter antes de ingressar no IFC pois não o tinha nas outras escolas.

*p4E3c2 = Uma coisa que percebi bastante quando entrei é que eu tenho uma vantagem, por exemplo, hoje fiz uma prova de física e tive tempo adicional para fazer o que não tinha nas outras escolas. Você não sabia que você tinha direito a tempo adicional para provas? Não sabia*

(Zebrato, Vilaronga, Santos, 2021) abordam sobre a caracterização do trabalho do AEE e/ou NAPNE nos Institutos Federais e o tempo adicional para a realização de atividades e provas, além do acompanhamento das demais atividades acadêmico-escolares fazem parte das estratégias para garantia de direitos e melhoria de resultados para estudantes com deficiência nessas instituições.

Para finalizar este capítulo, trazendo novamente o papel do AEE/NAPNE no fortalecimento integral dos estudantes com deficiência, aborda-se a partir do posicionamento de E2 sobre a importância da convivência com pessoas integrantes do AEE e do NAPNE do campus pesquisado em sua compreensão em relação à sua deficiência:

*p5E2C1 = A principal é o AEE a segunda foi o NAPNE e a terceira que eu posso garantir é que o AEE tem o papel fundamental. Na verdade, mais o AEE. Minha compreensão foi mais pelo fato não só do que aprendi dentro do IFC e também com outras pessoas*

Esta fala ganha ainda maior destaque quando se traz para esta discussão o fato de que este entrevistado era integrante ativo do NAPNE do campus pesquisado desde 2022.

A participação direta de pessoas com deficiência em espaços de luta por seus direitos, como pode ser considerado o NAPNE, é tão importante que foi valorizada também no preâmbulo da Declaração de Salamanca (ONU, 1994)

Pensando no valor dessa participação, optou-se por encerrar este capítulo de análise de dados da pesquisa com este tópico que demonstra o papel do AEE/NAPNE como espaços de garantia de direito e fortalecimento dos estudantes público-alvo dessas políticas quanto a suas condições social e política de pessoa com deficiência.

Esta escolha também se relaciona com as opções metodológicas para condução desta pesquisa, tema do capítulo anterior da presente dissertação.



## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional vinculada a esta dissertação é denominado REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. Trata-se de um Podcast composto de dois episódios, tendo o primeiro, duração de 17min28seg, já o segundo com duração de 23min38seg.

Quanto à sua finalidade este busca-se refletir, a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira podemos alterar ou não, esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi. Logo, pode contribuir como fonte de reflexão sobre a Política de Inclusão e Diversidade do IFC a partir da percepção sobre inclusão de estudantes com deficiência.

Como a estrutura textual do produto foi uma adaptação do capítulo da análise considera-se que a base teórica deste material é a ATD, sendo assim este também acaba por interagir com os capítulos teóricos desta dissertação, sofrendo as devidas modificações de escrita e formatação em respeito às características de um podcast.

O produto foi aplicado com 4 membros do NAPNE Institucional, sendo que todas as 3 reuniões ocorreram, online, via Meet, sendo que uma, por questões de internet, em comum acordo, foi concluída textualmente por watts.

O conteúdo textual dos podcasts serão dispostos como Apêndice A1 e A2, respectivamente

### 6.1 POSICIONAMENTO DOS APLICADORES EM RELAÇÃO AO PRODUTO

Levando-se em consideração o posicionamento dos próprios integrantes do processo de aplicação a disponibilização e distribuição deste produto educacional para a EPT em geral, justifica-se por mobilizar uma série de reflexões e possibilidades e propostas como poderá ser visto em seguida:

A1 “No momento que nós estamos vivendo, que eu considero até mesmo como Pessoa com Deficiência,<sup>18</sup> de protagonismo PCD, onde também considero que

---

<sup>18</sup> Aplicador 1 se enquadra como PCD

não há mais volta desse caminho, isso é fundamental, fundamental para uma inclusão, essa coisa de autoestima”

Sobre a questão da importância dada pelos estudantes a organização:

“Bom, considero isso aí fundamental pro restante da caminhada da vida deles, porque a gente sabe né, falando de uma forma bem franca, que a caminhada pros PCD está aberta, porém, as dificuldades ainda são astronômicas, não vamos aqui fantasiar, dizer que o mundo é ideal, tá longe disso”

Sobre o tratamento igualitário, A1 afirma a partir do caso de E1::

“(...) Essa coisa do professor tentar tratar com maior igualdade possível, pessoal, é o que eu defendo enquanto Pessoa com Deficiência. (...) Claro que a gente tem as particularidades da gente né, (...) Mas o docente tratando dessa forma, eu acho assim fundamental, contribui não só pro aluno PCD, porque também ele não pode ser tratado como uma ilha, mas tratado de forma ao que ele vai trazer junto à classe e a classe vai trazer à ele. Considero assim uma via de duas mãos. Citando para finalizar sua ideia teoria freiriana trazida no podcast

Em relação a como alcançar a inclusão verdadeira:

“Eu considero que nós só vamos alcançar uma inclusão verdadeira, se nós trabalharmos em equipe, não é falar assim, ah isso é atribuição do NAPNE, isso eu não faço, quando é o AEE, da mesma forma o NAPNE. Nós temos que trabalhar em equipe, todos (...). Encarando a chegada das Pessoa com Deficiência no ambiente escolar como uma nova oportunidade de aprendizado e melhoria para todos, por um mundo melhor, mais igualitário e mais acessível”

Para A2, o produto pode contribuir na questão da conscientização de outros estudantes PCD na busca pela aceitação de suas condições quebrando assim, a tendência em se esconderem, fortalecendo para a luta por seus direitos:

A2 “Não, a gente tem que lutar pra que os outros nos respeitem, pra que a gente tenha o nosso espaço e eles saibam que não há mal em ser diferente, todo mundo é diferente de alguma forma, e isso não seja uma razão de vergonha. (...) Também tem que trabalhar essa aceitação e o orgulho por eles”

A2 “Pensar em alguma coisa pra valorizar esses estudantes, porque eu acho que hoje eles se sentem muitos mais intimidados e propensos a ficarem escondidos do que uma pessoa que luta e que vai vencer. Olha onde ele tá, no Instituto Federal, ele não tá por aí “

Para A3 o que mais se destacou em suas reflexões a partir do produto foram:

“Minhas percepções sobre as falas destacam que o Instituto desempenha um papel fundamental na vida desses jovens, sendo pioneiro na garantia do direito à educação inclusiva de fato. A abordagem direcionada e focada que oferece resulta em um ambiente onde os alunos se sentem acolhidos e respeitados, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa parceria entre professores regentes, equipe do AEE, SISAIE e os próprios alunos cria um espaço colaborativo, onde maioria dos alunos se sentem incluídos e valorizados. Os resultados da aprendizagem com o apoio do AEE demonstram que esse suporte facilita o aprendizado de maneira significativa, promovendo uma educação livre de capacitismo. Isso garante que cada aluno, independentemente de suas dificuldades, tenha acesso a ferramentas e estratégias que atendem suas necessidades específicas, fortalecendo seu desenvolvimento.

Além disso, o Instituto promove um ambiente de respeito e valorização da diversidade, onde as habilidades de cada aluno são reconhecidas e aprimoradas. O apoio contínuo da equipe do AEE contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para o amadurecimento e fortalecimento dos alunos com deficiências. Essa equipe trabalha para desenvolver a autoconfiança dos alunos, auxiliando-os a superar desafios e a se tornarem mais independentes.

Mas é importante reconhecer que a exclusão em sala de aula ainda é uma realidade enfrentada por muitos alunos com deficiências. Comentários desnecessários ou a falta de adaptação nas atividades podem diminuir a autoestima e a motivação desses estudantes. Por isso, a conscientização sobre a importância do AEE e das equipes da instituição é essencial. Promover um entendimento claro sobre as funções e benefícios do AEE ajuda a desconstruir estigmas e preconceitos, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Essa conscientização também deve se estender a todos os membros da comunidade escolar. Quando professores e colegas entendem a importância do suporte especializado, eles se tornam aliados na inclusão, contribuindo para um clima de respeito e empatia. Isso não só beneficia os alunos com deficiências, mas enriquece a experiência educacional de todos, promovendo um ambiente onde a diversidade é celebrada.

Como resultado, os alunos não apenas percebem que têm o direito de estar em sala de aula, mas também ganham a certeza de que estão competindo em igualdade de condições. Essa vivência os motiva a acreditar em um futuro mais

promissor, tornando-se cidadãos mais conscientes e preparados para contribuir positivamente com a sociedade.

A integração das diversas equipes e a valorização da singularidade de cada aluno são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. O incentivo à independência dos alunos e o apoio contínuo da equipe AEE são pilares essenciais contribuindo para formar indivíduos capazes de atuar com responsabilidade e liderança em suas comunidades”.<sup>19</sup>

Para o A4 o que ficou mais forte em suas percepções em relação ao podcast, foi seu potencial como elemento de formação/capacitação em caso de campi onde não há muito preparo nem apoio à causa muito bem estruturado, como pode ser visto em sua fala abaixo:

“Eu vejo que há essa necessidade da gente ter situações de referência pra gente poder atuar em sala de aula, e fazendo um desse e-book<sup>20</sup> que nos norteie a tomar determinadas atitudes, com isso, no meu ponto de vista, pelo menos 50% dos nossos problemas em sala de aula estariam acabados. Porque nós realmente não temos, os nossos professores não estão preparados pra essa situação” (de inclusão)

### **6.1.1 Devolutivas sobre o produto**

Na aplicação teve-se como devolutiva dos participantes principalmente os seguintes pontos:

1. Produto adequado para o momento de abertura para a causa PCD
2. Falta a política deixar de colocar tanto na legalidade e pensar no bom senso
3. Podcast pode contribuir no processo de autoaceitação e aceitação geral da questão PCD
4. Forma de fácil de passar informação sobre esses assuntos
5. Projeto de ampla divulgação do material para todos os campi (A1 e A2)
6. Ideias de ampliação do material tanto em relação a formatos (vídeos e infográficos, proposta de A3) quanto a abordagem de outros temas importantes para a inclusão (capacitismo, por exemplo, conforme sugerido por A2) ou para ampliar o entendimento de cada deficiência e suas características (solicitação de A4)

---

<sup>19</sup> A fala de A3 foi disposta desta maneira no trabalho em respeito a sua característica original, já os apontamentos desta aplicação foram recebidos textualmente via WhatsApp

<sup>20</sup> No contexto da fala percebe que A4 referiu-se ao podcast ao usar o termo Ebook

7. Serve talvez como treinamento para os campi sem experiência de articulação AEE e NAPNE quanto a como pode ser feito (formação/capacitação de pessoal – A4)
8. Pontos a melhor no podcast, fala rápida do narrador, mas sem prejuízo à qualidade e valor do material (A1 e A4)

## 6.2 LAYOUT FINAL DO PRODUTO E LINKS DE ACESSO

Abaixo o Layout de apresentação visual dos podcasts após sua devida aprovação e finalização pós banca de defesa em conjunto com os links para acesso dos mesmos, lembrando que a ideia é, assim que possível, disponibilizar este material também com tradução para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO  
SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

2



O link de acesso é: <https://open.spotify.com/episode/57d9kH4BFaG4KklkjLks90>

### 6.3 FICHAS TÉCNICAS

#### Ficha técnica produto educacional 1

Tipo	Podcast
Nome	Refletindo sobre a política de inclusão e diversidade do IFC a partir da percepção sobre inclusão de estudantes com deficiência 1
Extensão	Mp3
Tamanho	24,0 MB
Duração	17m28s

#### Ficha técnica produto educacional 2

Tipo	Podcast
Nome	Refletindo sobre a política de inclusão e diversidade do IFC a partir da percepção sobre inclusão de estudantes com deficiência 2
Extensão	Mp3
Tamanho	32,5MB
Duração	23m40s

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação visou compreender a contribuição do trabalho do AEE praticado no IFC na formação integral dos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC quanto a percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida.

Esse objetivo geral surgiu a partir da busca por respostas ao problema de pesquisa: como o AEE praticado nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC contribui na formação integral do estudante com deficiência, considerando sua percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida?

Para tanto, em busca de construir o caminho investigativo que possibilitou chegar às conclusões aqui demarcadas, optou-se por demonstrar, teoricamente, através de revisões bibliográfica, as relações entre a EPT e o viés social da inclusão numa perspectiva emancipadora a partir de Paulo Freire, pois devido as características humanísticas e conscientizadoras do perfil de nossa sociedade, carregadas pelas três teorias, percebeu-se que poderiam indicar se realmente havia valor inclusivo da educação praticada nos IFs e, também precisou-se compreender o desenvolvimento da AEE no Brasil, nos IFs e no IFC.

O percurso aqui desenvolvido, não só foi capaz de confirmar as impressões iniciais em relação à potencialidade inclusiva das três teorias base desta dissertação analisadas em conjunto, como também mostrou a força da interação e complementariedade presentes em alguns dos conceitos-chaves destas teorias, como, autonomia, autonomia e independência, consciência de classe, formação integral e omnilateralidade no processo de garantia do direito à inclusão de PCD's nos IFs, transformando-se inclusive, em um dos principais destaques e inovações deste trabalho.

Quanto ao AEE, percebeu-se o porquê da dificuldade de implantação de seu modelo tradicional da sala de recursos multifuncionais na estrutura dos IF's, demonstrou-se o impacto e a importância de uma definição e diferenciação clara entre AEE e NAPNE, em relação ao papel de cada um para a inclusão nessas instituições, apontando inclusive, entraves para o processo de inclusão, quando a separação entre estas duas instâncias, de valor institucional incontestável, não são



feitas corretamente.

O IFC trouxe, ao criar sua Política de Inclusão e Diversidade (IFC, 2019) e com institucionalização do Regulamento do AEE (IFC, 2021), que dentre outras ações formaliza e estrutura a Equipe de AEE, composta por professora/or de AEE, psicóloga/o e pedagoga/o de cada campi, proporciona, uma inovação de grande valor que acaba por favorecer este diferencial quanto a atuação de AEE e NAPNE, abordada acima.

Com a análise de dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada realizada com três estudantes PCD considera-se ter sido possível alcançar o objetivo geral da pesquisa quando, através dela, encontrou-se e discutiu-se, tendo como ponto de referência a opinião dos próprios estudantes, associando-a teoricamente, pode-se criar categorias como “IFC: como os estudantes percebem a instituição e a educação praticada por ela e/ou valorização dos estudos”; IFC – AEE e inclusão”; “Questões a melhorar em relação ao trabalho do AEE/NAPNE”; e, “Contribuições do trabalho AEE/NAPNE para a formação integral dos estudantes com deficiência”.

A partir do que se aborda na análise é perceptível o valor e a importância que os entrevistados dão ao IFC enquanto escola e ao AEE praticado ali, como espaços onde puderam ser eles mesmos, sendo respeitados em suas características, ligadas ou não a seus diagnósticos, conseguindo a partir daí alcançar maior autonomia e independência, aprendendo a lidar melhor com questões ligadas à suas deficiências, que ali passaram a ser tratadas com naturalidade e não mais como incapacitantes, como muitas vezes, segundo eles, acontecia nas outras escolas.

Puderam ainda, conhecer seus direitos e com isso se fortalecerem na busca por seus direitos e espaços na sociedade, se permitindo, inclusive, no caso de dois deles, a refletir intensamente sobre o futuro em relação aos estudos por agora, com o apoio recebido no IFC, por parte de professores, equipe do AEE e demais membros da equipe técnica da instituição, se sentirem capazes desta continuidade.

Fizeram isso, sem deixar de apontar que, o período pandêmico, o processo de inclusão em sala de aula e a questão da instabilidade no processo de contratação de profissionais de apoio e até a possibilidade de compartilhamento destes com outros estudantes, trouxeram-lhes, por vezes, dificuldades de ensino-aprendizagem, e ainda, podem, conforme alerta um dos estudantes, trazer prejuízos para a visão do IFC perante a sociedade.

Em relação ao produto educacional, aplicado com membros do NAPNE Institucional, considera-se que este também alcançou seu objetivo, inclusive chegando a superar expectativas.

As reflexões por ele geradas, perpassam pela percepção de que os documentos legais do IFC em relação a inclusão de estudantes PCD estão muito bem embasados teoricamente, porém, ao se buscar apoio neles para o processo inclusivo destes estudantes na prática dentro dos campi passa-se a encontrar dificuldades na busca de tais subsídios.

Ainda com relação ao produto, merecem destaque ainda, o fato de que ele foi apontado como um bom material no processo de formação de novas equipes de AEE e NAPNE, além de ter sido fortemente solicitada sua ampliação, mantendo o mesmo formato e estrutura, para outras discussões, também importantes para o processo inclusivo como por exemplo, a questão do capacitismo.

Por fim, sugere-se a ampliação da pesquisa, para verificar se o que foi aqui desenvolvido é uma realidade particular do campus foco do trabalho ou se pode ser aplicada a outros campi ou a instituição em geral, possibilitando assim, análise mais ampla da Política de Inclusão e Diversidade do IFC quanto a inclusão de pessoas com deficiência.

Outro ponto que surgiu na pesquisa aqui apresentada e merece maior detalhamento, talvez necessitando a realização de trabalhos direcionados a ele, é uma análise mais aprofundada e ampla sobre os impactos da pandemia de covid, para o público do AEE, tanto no quesito de ensino-aprendizagem, quanto na questão da quebra forçada de rotina que esta situação exigiu a todos, pois este ponto é de enorme importância para boa parte das deficiências.

Concluo este trabalho refletindo sobre uma questão, que como pesquisadora e pessoa com deficiência que sou, relutei muito para coloca-la aqui da forma como vai ser, mas em respeito às principais teorias e a metodologia de análise aqui utilizadas e principalmente ao caráter histórico-crítico-reflexivo deste trabalho optou-se por correr este risco: a construção de projeto de vida também não é um direito? E qual a dificuldade de a comunidade acadêmica passar a ver este também como um direito das pessoas com algum tipo de deficiência?

Isto posto, espera-se que este trabalho sirva como ponto de partida para esta discussão e fica esta como uma sugestão de pesquisa a ser realizada no mundo acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr/jun. 2015.
- ARAÚJO, VANESSA, FREITAG de; BENATTI, LUCAS, MEN; ACHETE, BRENDA. A CONTRIBUIÇÃO DA ROTINA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. *In: Autismo: uma abordagem multiprofissional.* Editora Científica Digital, 2023. p. 11-26. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230713900.pdf> . Acesso em: 28 jun. 2024
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 05 de jul. 2022.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 de jul. 2022.
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2022
- CARVALHO, I. R. et al. **A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip hop para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.** Ed.Movimento, p. e26033–e26033, 7 maio 2020.
- CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / the integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?** Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 18 abr. 2014.
- CIVIERO, P. A. G.; VELHO, R. S. **Educação matemática crítica como um direito humano: o caráter político da ação pedagógica.** Prometeica – Revista de Filosofia y Ciências, nº 27, p. 640-648, 2023.
- DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40–52, dez. 2003.
- DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, n. 24, p. 213–225, dez. 2004.

ESTIVALETE, E. B. **Juventudes agricolinas: formação para além de uma profissão?** 27 mar. 2019.

FERNANDES, L. C. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. p. 16, [s.d.].

FRANÇA, TIAGO HENRIQUE de PINHO MARQUES. **Deficiência e pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência**. 2014. Tese (Doutoramento em Sociologia - Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo) - Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

FRANCO, V; MIRANDA, M. de F. (orgs). **Família, deficiência e inclusão**. Curitiba, Juruá Editora, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan/jun 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

Guérios, E; Petraglia, I; Freire, Maximina M. **Inclusão como modo de viver: bem viver**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/9qFTPmqfqSgSQcszs7GK9TN/?lang=pt> Acesso em: 16 de jul de 2024

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, **POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019**. Disponível em: [https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/Resolucao\\_33.2019\\_ANEXO.pdf](https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/Resolucao_33.2019_ANEXO.pdf) Acesso em: 5 de jul. de 2022

KLEIN, A.M; TORRES, J.C. **Educação, Projetos de Vida e participação política da Juventude**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/25422/18133> (Acesso em 03 de jan. de 2025)

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 117, p. 1067–1084, dez. 2011.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.** CIAIQ2018, v. 1, 21 jun. 2018.

LOPES, B, C; GOMES, R, I. **Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas.** Revista CESUMAR – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, p. 79-92, 2022.

Lopes, Mariana Moraes. **PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR** Orientadora: Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. 169f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR , São Carlos, 2018

MINAYO, M. C. DE S.; DEMO, P.; SILVA, R. A. DA. **Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1703–1729, 22 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/Secretaria de Educação Especial – SEESP/GAB.**Nota Técnica nº 11:** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.. Brasília, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-aee/> Acesso em: 05 jul. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 05 jul. 2022

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.

OLIVEIRA NETA, A de S; NASCIMENTO, R. De M. do; FALCÃO, G. M. B.**A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis.** Revista Intercceções, nº 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <file:///D:/Celia/Downloads/21070-Texto%20do%20Trabalho-85467-1-10-20201230-3.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2024

ONU, **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 05 jul. 2022

ONU, **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2008** Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf> Acesso em: 05 jul. 2022

OSTERMANN, F; REZENDE F. **Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ciência e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 26 n. 1, p. 66-80, abr/2009

PACHECO, Eliezer. Conceitos e concepções. *In: \_\_\_\_\_*. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012. p. 58-72.

PEREIRA, T de C; FREITAS, M. C. M. A. **O papel do professor de apoio na escola regular**. Associação Educativa Evangélica. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18131/1/TC2%20Talita.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2024

RAUEN, F. J. **Roteiros de iniciação à pesquisa**. Tubarão, Ed. da Unisul, 2015

Rocha, Vânia Meneghini da. **A educação especial nos institutos federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** Orientadora: Dra. Rosânia Campos; Co-Orientadora: Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2016

SAMPAIO, T, DA S; FERREIRA, V, S. **Modelos de deficiência** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 11, p.25676-25683 nov. 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4719/4353>. Acesso em: 21/ago/2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, 2008.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 743–760, set. 2013.

SILVA, A.F.G. **A busca do tema Gerador na práxis da educação popular**. Editora Gráfica Popular, 2ª edição. São Paulo. 2007

SOUSA, VANESSA CASTRO ALVES de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. Orientadora: Adenize Queiroz de Farias. 2021. 43f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021

SOUZA, F. F. DE; DAINEZ, D. **Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos**. Educação & Realidade, v. 47, 16 maio 2022.

ZEBRATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. **Atendimento educacional especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0196, p. 319-336, Jan-Dez, 2021.

## **APÊNDICE A1 – PRODUTO EDUCACIONAL**

O texto abaixo corresponde ao que foi disponibilizado em áudio no podcast 1

Meu nome é Carolina Beiro da Silveira, psicóloga do IFC campus Araquari há 9 anos e meio, mestranda do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica e pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA e pelo produto que você escuta agora, o primeiro de três episódios, com o título REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

### **Audiodescrição Carol**

Como pessoa com deficiência sou integrante e/ou coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específica NAPNE do campus desde 2015 e como psicóloga participo de Atendimento Educacional AEE do campus desde 2017.

Tive a oportunidade de integrar a equipe formuladora da primeira versão da Política de Inclusão e Diversidade do IFC de 2019. Fui coordenadora do NAPNE de Araquari e vice coordenadora do NAPNE Institucional de forma ininterrupta de 2020 a julho de 2022 e coordenadora do Conselho de Diversidade e Inclusão do IFC até julho de 2022.

Como pessoa com deficiência e psicóloga sei da importância de se ouvir os nossos estudantes com deficiência público-alvo do AEE e um dos grupos de inclusão alcançados pela Política de Inclusão e Diversidade neste processo de reavaliação e reformulação da Política.

Diante disso, a partir de agora teremos a percepção dos estudantes sobre o trabalho da Atendimento Educacional Especializado - AEE junto aos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC.

No presente podcast serão discutidos os resultados obtidos através de entrevistas realizadas no período de 31 de agosto à 5 de outubro de 2023, após devida aprovação desta pesquisa de mestrado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanas conforme parecer de número 6.231.708, datado de 10 de

agosto de 2023.

Na pesquisa, base para a produção deste produto educacional em formato de podcast, foram entrevistados 03 estudantes atendidos pelo AEE dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC, 02 educandos do curso técnico em Informática para internet e 01 do curso técnico em agropecuária.

No presente produto serão apresentadas 03 categorias de análises uma em cada podcast, que são as reflexões/reconstruções teórico-críticas advindas do processo de aprofundamento da análise exigida pela pesquisa.

Busca-se que este material possa servir como fonte de reflexão, a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira podemos alterar ou não esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi.

#### **Audiodescrição Ricardo**

IFC: como os estudantes percebem a instituição e a educação praticada por ela e/ou valorização dos estudos

Neste momento buscamos entender de que forma os entrevistados percebem ou não, o impacto que a educação praticada no IFC ou a importância do estudo em geral, tem ou teve em suas vidas em particular, como jovem com deficiência ou para a juventude como um todo.

Ainda, teremos a percepção deles sobre a diferença do IFC em relação às outras escolas, principalmente no tocante a mudança de rotina pessoal e acadêmica, qualidade do ensino, desenvolvimento pessoal no que envolve amadurecimento, autoestima e autonomia, esta última, podendo ser vista tanto no sentido de autonomia e independência dado por nome Romeu Kazumi Sasaki (2006) e ligado à questões da condição de deficiência e inclusão dos entrevistados, quanto ao conceito Paulo Freire de autonomia no processo de construção do aprendizado.

Pensando na juventude como um todo o Estudante 1 alerta sobre a necessidade de se valorizar os estudos, focalizando no futuro, principalmente no preparo para o vestibular e no esforço necessário para o alcance desse objetivo:

*Ele diz: p3E1c4 = passar no vestibular e estudar. Estudar é claro exige esforço, e cansaço, mas essa juventude está muito fraca, no meu ponto de vista.*



Essa fala desse estudante, vem ao encontro dos autores Juarez Dayrell e Maria Zenaide Alves sobre a percepção do processo e as dificuldades de construção de um projeto de vida em jovens do campo. Estes autores afirmam que a construção do projeto de vida de cada jovem interrelacionam-se entre outras coisas com “valores que orientam seus modos de ver o mundo”.

Como exemplo do que foi exposto acima decidiu-se destacar o valor que os dois entrevistados têm sobre o esforço pessoal. Esta questão está bem clara quando o estudante 1 fala na importância do esforço para estudar para o vestibular e a partir disso critica a juventude em geral, quando este afirma: *Estudar é claro exige esforço, e cansaço, mas essa juventude está muito fraca, no meu ponto de vista.*

A questão do valor ao esforço pessoal fica perceptível também na argumentação do estudante 2 ao falar da importância que estudar no IFC teve para seu desenvolvimento pessoal não deixou de associá-lo ao próprio esforço neste processo.

*ele afirma Mas que esse não foi o fator principal, porque muitas coisas que faço fora do campus e meu próprio esforço foram minhas motivações mas seu eu não tivesse entrado no IFC esse desenvolvimento seria diferente;*

Também referindo-se a juventude como um todo o estudante 2 aponta para abertura/facilidade no processo de aprendizagem trazida por esta faixa etária, tanto academicamente quanto em relação a questões humanas e sociais, embora ele perceba que talvez os jovens não tenham plena consciência disso<sup>21</sup>:

*ele diz embora as pessoas nessa faixa etária as pessoas estão propícias a aprenderem um pouco mais, não só na formação acadêmicas, mas na humana também*

Podemos dizer que o fato dos jovens estarem nesta fase temos que alertar a partir de Geraldo Leão; Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis, 2011 sobre a necessidade de a escola assumir-se como espaço de diálogo e

---

<sup>21</sup> Esta interpretação é da pesquisadora, considerando existir um pensamento interrompido em parte do trecho p3E2c3 = embora as pessoas nessa faixa etária.

conhecimento para o jovem da realidade em está envolvido para que com isso ele consiga formar um projeto de vida consciente e consistente em relação ao seu contexto.

Neste ponto, pode-se inserir uma questão importante para a teoria da EPT praticada nos IF's que se refere ao valor dado à formação integral do estudante discutida por vários teóricos da área, entre eles Gaudencio Frigotto, 2001, por acreditar-se que esta seja uma forma de se pensar a educação e escola para jovens que se alinha plenamente com o pedido realizado acima.

Isto fica claro a partir do relatado também do estudante 2 quando este afirma:

*Esse ano estou me formando e digo, que independente disso foi importante que eu estivesse aqui desde o início até o dia atual para meu desenvolvimento como TEA<sup>22</sup> como estudante e como cidadão.*

Esta base associando formação integral e construção autônoma do conhecimento defendido por Paulo Freire, que vem ao encontro do que o estudante 3 afirma *Uma pessoa sem conhecimento* antes de estar no IFC.

Outro ponto é destacado pelo estudante 2 que ainda pode ser relacionado de certa forma a potencialidade inclusiva da formação integrada e associada também a educação emancipadora de Paulo Freire, está na percepção trazida por este entrevistado de que estudar no IFC o favoreceu a construir, conhecer, reconhecer e aprimorar suas próprias aptidões, como dito por ele

*Estudar no IFC contribui para que eu melhorasse minhas aptidões,*

Este apontamento chama a atenção para o desenvolvimento tanto do amadurecimento associado a construção de responsabilidades e de autonomia e sendo apontado como consequência de se estudar no IFC, como afirma os estudantes 1 e 2 com relação entre crescimento de responsabilidade e do nível de concentração:

*Autonomia é assim. Também amadurece ou vai se lascar.*

---

<sup>22</sup> TEA = Transtorno do Espectro Autista

*Ninguém vai ligar para ti.;*

*Assim que eu entrei no IFC fiquei mais concentrado e mais responsável*

Nessas falas encontramos paralelos diretos no tocante a necessidade de amadurecimento ligado ao desenvolvimento da autonomia ao se estudar no IFC, na pesquisa de doutorado de Emerson Bianchini Estivalet, 2019 que teve como foco entrevistar estudantes da moradia estudantil do campus de Rio do Sul e teve relatos bem parecidos ao realizado pelo estudante 1

Já o relato do estudante 3 traz a construção de responsabilidade vinculada a concentração como facilitadores do processo de aprendizagem, o que estaria mais ligado às discussões freirianas de construção do conhecimento.

Esta ligação de responsabilidade e concentração pode demonstrar uma mudança de comportamento do entrevistado o que se alinha também com o trabalho de Maria Cecília de Souza Minayo, Pedro Demo e Renan Antônio da Silva, 2020, por se perceber que este ganho combinado possa favorecer o entrevistado no processo de entrada no mundo do trabalho, tema do artigo aqui usado como base.

Outro aspecto importante é a autonomia, agora aproximando-a do sentido trazido pela teoria inclusiva, principalmente na sua relação com a autoestima.

*Estudante 1= Auto estima é muito melhor do que em outro colégio, isso com certeza; Estudante 2 Sim melhorou muito minha auto estima e minha autonomia. Estudante 3A autonomia melhorou. Não melhora da autoestima; mas a minha auto estima não melhorou*

Neste ponto percebe-se uma inegável contribuição de estudar no IFC quanto à percepção relativa à melhoria da autonomia apontada pelos três entrevistados e uma variação quanto à questão da autoestima, já que está para E3 não melhorou.

Ao se realizar uma breve análise do perfil deste entrevistado e tentando aproximá-la da teoria, pode-se ponderar sobre a o ciclo de relações mais reduzido que este tem em relação aos outros entrevistados e ao fato de que esta ser uma questão que realmente incomoda o estudante 3, como poderá ser visto mais à frente neste mesmo capítulo.

Teoricamente, refletimos sobre este fator a partir Juarez Tarcísio Dayrell, 2007 que discute sobre o valor da escola e das amizades constituídas nela para a socialização do jovem.

Este ponto ganha ainda mais importância quando leva-se em conta o fato de que Estudantes 2 e 3 possuem Transtorno Espectro Autista- TEA, o que pode explicar um pouco esta questão de socialização e construção de amizades já esta dificuldade pode estar relacionada diretamente ao quadro do TEA, além do fato do acompanhamento mais próximo que a própria equipe da instituição conseguiu realizar, no momento do ingresso ao E2 e não ao E3.<sup>23</sup>

Finalizando a discussão da questão da autonomia, aborda-se diretamente a autonomia como independência trazido por Romeu Kazumi Sassaki, 2006 e contribuição que o IFC e sua educação pode trazer para este quesito tão importante no processo de inclusão, como pode ser visto na fala abaixo:

*Estudante 3 A autonomia eu sinto que quando entrei no IFC eu não conseguia fazer as coisas sozinho.*

Acredita-se que esta conquista de Estudante 3 é outro ponto em que pode-se vincular as três teorias base para o presente trabalho através da interação dos conceitos de formação integral de Gaudencio Frigotto, 2011), a importância do reconhecimento de sua potencialidade de construção de conhecimento para mudança social enquanto sujeito oprimido da teoria freiriana e a percepção ampla sobre a deficiência ancorada no modelo social de deficiência muito bem abordado por Flávia Faissal de Souza e Débora Dainez, 2022

Os estudantes entrevistados têm pontos comuns de serem ouvidos no acompanhamento de estudantes em geral, que é relativo a falta de tempo para outras coisas que também são consideradas importantes para os jovens. Sobre isso, estudante 3 aponta que:

*Uma coisa que eu percebi é que eu tenho menos tempo para ficar com minha família e lazer.*

---

<sup>23</sup> E2 é um dos estudos de caso trazidos como base para o capítulo 2 desta dissertação e o E3 ingressou na instituição durante o isolamento pandêmico, o que dificultou e atrasou, por diversos fatores, este processo de inclusão e construção de vínculo estudante-família-equipe-IFC no caso de E3.

Quando se observa esta fala sob o olhar da deficiência pode-se encontrar base teórica no valor existente na construção de vínculo criança com deficiência do tipo TEA ou Síndrome de Down /família tema de alguns dos artigos do livro “Família, deficiência e inclusão” organizado por Vitor Franco e Maria de Fátima Minetto e publicado em 2023

Esta percepção do estudante 3 também com Juarez Tarcísio Dayrell, 2007 quando dialoga sobre a importância dada pela juventude para criação de espaços e tempos de lazer e sobre o impacto deste processo criativo para o desenvolvimento das culturas juvenis.

Esta fala de Estudante 3 ainda pode ser analisada a partir de Emerson Bianchini Estivaleta, 2019 quando este discute sobre como fica a relação com a família de estudantes residentes no campus de Rio do Sul e de que maneira estes mesmos organizam seus tempos e espaços de lazer.

Finalizando este *podcast* IFC: como os estudantes percebem a instituição e a educação praticada por ela e/ou valorização dos estudos de percepção dos estudantes com deficiência entrevistados sobre valorização da educação em geral e do IFC em particular, um ponto reforçado por Estudante 2 é bastante abordada em Emerson Bianchini Estivaleta, 2019 é a questão da diferença e da importância que os estudantes sentem e passam a dar a uma rotina organizada tanto pessoal como academicamente ao ingressarem na instituição, inclusive atribuindo esta mudança comportamental ao IFC, como pode-se perceber na fala do estudante 3

*contribuiu para que eu conseguisse organizar minha vida pessoal, de uma forma que ajudou na organização e na administração das minhas tarefas e auxiliou muito, desde o momento que eu entrei no IFC até o momento atual.*

Outro ponto interessante, também está ligado à organização, desta vez mais voltado aos estudos e diretamente relacionado à questão de pessoas com deficiência, foi a associação feita por estudante 2 de rotina, socialização e criação de hábitos, conforme abaixo:

*Quando a pessoa com deficiência entra no IF ela tem como mudança de visão a dificuldade de socialização e também de se organizar e de estar priorizando as atividades de estudo porque*

*a rotina é diferente da que ela estava habituada.*

Esta fala de estudante ganha maior impacto pois demonstra claramente seu conhecimento sobre sua condição de pessoa com deficiência e principalmente em relação ao seu diagnóstico de TEA dentro do ambiente escolar, questão bem debatida por Vanessa Freitag Araújo, Lucas Men Benetti e Brenda Achete, 2023

Para E2, a questão da rotina foi tão importante para seu processo de adaptação inicial enquanto estudante do IFC a ponto de ser apontada por ele em outro momento da entrevista como uma de suas principais dificuldades ao ingressar na instituição, pois ao que parece foi no IF que ele percebeu que precisaria participar das atividades para conseguir sua aprovação no ano letivo:

*t1E2c6 = Percebi que as minhas dificuldades antes de ingressar no IFC e as principais que eu tinha antes de entrar em percebi, justamente por estar participando nas tarefas, que implicava nas rotinas que o IFC me indicou que antes não tinha*

Teoricamente pode-se compreender a valorização que este entrevistado dá a questão da rotina também com (ARAÚJO, BENETTI, ACHETE, 2023, p.25), quando indicam que: “(...) percebemos que a rotina escolar para o processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA pode ser considerada um fator eficaz e seguro para que ocorra de fato essa inclusão. (...)”.

Com esta aproximação teórica à fala de E2, chega-se próximo às discussões do tópico seguinte deste podcast, que se relacionam ao como estes estudantes se percebem enquanto pessoas com deficiência e de que maneira e em que locais sentem-se incluídos e apoiados em suas necessidades educacionais dentro do campus pesquisado.

## **APÊNDICE A2 – PRODUTO EDUCACIONAL**

O texto abaixo corresponde ao que foi disponibilizado em áudio no podcast 2.

Meu nome é Carolina Beiro da Silveira, psicóloga do IFC campus Araquari há 9 anos e meio, mestranda do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica e pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA e pelo produto que você escuta agora, o segundo de dois episódios, com o título REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Para que você possa conhecer com mais detalhes sobre as especificações técnicas do trabalho que deu origem a este podcast, como por exemplo, dados da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, quantidade e caracterização dos entrevistados e justificativas para a existência da mesma, estas informações estão presentes no início do podcast anterior, por isso, se você ainda não o ouviu recomendo que o faça. Diante disso não serão identificados servidores e estudantes. Teremos os estudantes denominados como estudante E1, E2 e E3.

Deseja-se que este material sirva como fonte de continuidade da reflexão proposta no podcast anterior, onde a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade da prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira podemos alterar ou não esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi.

### **IFC – AEE e inclusão**

As questões discutidas neste momento do podcast tratam da percepção prática dos estudantes sobre pontos relacionados ao alcance ou não de direitos garantidos por lei a este público.

Para tanto, aqui, agrupou-se fatores que são considerados importantes para que haja uma efetiva inclusão de PCD's em uma escola regular, com o devido respeito e consideração às necessidades específicas de cada estudante e de que modo isto pode

por vezes, fazê-los lidar melhor com sua condição.

Quanto a importância do AEE para o aprendizado o estudante E3 afirma percebê-lo como lugar de bem-estar e concentração, quando expressa:

*eu me sinto mais à vontade porque não tem ninguém que atrapalhe para tirar minha concentração.*

Associando essa percepção à teoria da educação e inclusão chega-se ao texto de (Etiene Guérios, Izabel Petraglia, Maximina Maria Freire, 2022) que ao constituírem diálogo entre a teoria da complexidade de Edgar Morin e inclusão, formam três binômios –singularidade – mundialização, condição humana – ação, e linguagem(ns) que juntos seriam a base para uma sociedade verdadeira e realmente inclusiva considerando a complexidade das situações.

Nas falas dos estudantes, ficou em evidência o binômio condição humana-ação as autoras afirmam perceber

(...) inclusão como princípio e ação como meta, dimensionando a consciência da complexidade na compreensão e respeito ao outro, com suas características, seu modo de ser, de pensar, com todas as suas semelhanças, diferenças e complementaridades. (...) (Etiene Guérios, Izabel Petraglia, Maximina Maria Freire, 2022, p. 5)

O estudante 3, talvez perceba-se realmente acolhido e respeitado em suas características no espaço do AEE.

Já o Estudante 1, também se referindo ao valor do trabalho do AEE em relação a seu processo de aprendizado, destacou que o auxílio recebido foi no quesito de compreensão dos assuntos. Quanto a isso, ele considerou de grande importância o apoio do AEE para a aprendizagem dos temas abordados em sala de aula, ressaltando o impacto deste acompanhamento para a sua formação, dizendo:

*Contribuiu muito. Porque muita coisa que eu não entendia dentro de sala de aula, que eu fui ali, perguntei e tive ajuda do AEE*

Teoricamente, encontra-se vários trabalhos científicos e documentos legais sobre o trabalho do AEE e atuação do professor em AEE. Destacamos aqui a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 que discute sobre o trabalho conjunto do AEE e sobre atuação do professor em AEE que envolve docentes de diferentes áreas, na busca de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes com necessidades especiais das atividades escolares.



No caso de Estudante 1, na época da realização das entrevistas, este recebia atendimento de um professor da área técnica de forma regular no espaço do AEE como apoio para seu aprendizado nas disciplinas técnicas de seu curso.

Outro ponto apontado pelos estudantes e importante para a inclusão de PCD's nas escolas é a percepção que eles têm do impacto da diferença que o tratamento mais próximo de alguns professores trouxe para a melhoria do aprendizado e para a vida.

Nesse sentido, verificou-se que o tratamento igualitário, percebido na instituição pesquisada, em conjunto com o apoio oferecido por alguns professores, transformou a realidade de alguns estudantes, que conseguiram sentir-se efetivamente incluídos no IFC.

Ao refletir sobre o valor que a atenção dada às suas necessidades, recebendo o devido auxílio dos professores, trouxe para a mudança da sua noção de capacidade de realização em relação à sua deficiência, o estudante 1 afirma que o IFC e seus professores fizeram

*mudar muito, porque o IF me trouxe uma realidade diferente. Uma realidade de igualdade e não desigualdade, e não como eu era tratado com desigualdade no outro colégio. Desigualdade social. Tipo “ele não vai poder fazer isso”.*

Com esta fala pode-se perceber a força que o ideal teórico da formação integral dentro da EPT trazido por Gaudêncio Frigotto, 2011 pode ter em relação à busca da quebra do capacitismo no ambiente escolar.

Quando falamos em capacitismo nesta discussão o compreendemos como a reportagem do site IFSC Verifica, de 26 de setembro de 2023 e revisada em 10 de maio de 2024, onde se afirma que: “Capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência, em que se julga que elas não são capazes ou são inferiores”.

Ao analisar a mesma fala apenas sob a ótica do capacitismo no ambiente escolar e o impacto negativo que este pode ter sobre a vida das PCD's se torna um bom ponto de partida para a discussão.

Ao encontro do que o Estudante 1 os estudantes 2 e 3 afirmam que na escola anterior não tinham apoio/atenção e realizavam suas atividades sozinhos, e no IFC, com a ajuda dos professores, os resultados na aprendizagem foram mais positivos.

Sobre isso o Estudante 2 fala:

*Todas as situações que eu tive que fazer, meio que forçado no começo, todas deram resultado positivo no trabalho, com ajuda do professor.*

Já para o estudante E3:

*mas uma coisa positiva que eu vi no IFC, os professores sempre estão dando atendimento e isso ajuda bastante a gente que é PCD*

Para dar suporte conceitual na discussão proposta por estas declarações pode-se trazer as considerações de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* sobre a necessidade do professor ensinar sem praticar nenhum tipo de discriminação na busca do que ele chama de “pensar certo”.

Identificamos também quais espaços e situações em que se sentiram ou se sentem inclusos no ambiente escolar.

Quanto a esse aspecto, o estudante E1, apontou uma série de situações ocorridas na Unidade de Ensino Agrícola (UEA)<sup>24</sup>, onde conseguiu sentir-se incluído e superando dificuldades inerentes a sua condição física, para as atividades a serem realizadas nesse ambiente, destacando ainda a valorização e apoio dado a ele, por uma docente. O estudante 1 assim relata:

*Marreco. Que eu tive uma situação. Suíno também tive uma situação. Bovino. No bovino eu tive uma situação que eu tinha que ter equilíbrio e eu consegui fazer. Na suíno eu tive outra situação de limpeza de uma porca de uma bicheira que deu numa porca e eu tive que fazer. Outra situação deu uma doença no porco filhote e eu tive que aplicar duas injeções por porco. Eu achei que não ia conseguir. O professor XXX falou que se eu não conseguisse ela não iria insistir, mas que ao menos deveria tentar. Eu tentei e consegui.*

---

<sup>24</sup> Nome dado aos locais onde os estudantes realizam as práticas agrícolas e de manejo com os animais

O pesquisador Emerson Bianchini Estivaleta, na sua tese desenvolvida em 2019, afirma que o valor inclusivo pode-se abordar em conjunto, ao destacar a importância, que estas UEA's são para a formação profissional dos estudantes do ensino agrícola.

É fundamental também destacarmos a prática de um ensino de forma conjunta entre professor e estudante, sem discriminação sempre motivado no estudante a vontade e a coragem para uma construção de conhecimento autônomo por parte do estudante, sem esquecer que com isso a docente também o proporcionou a noção de autonomia e independência tão discutida por Paulo Freire.

Por fim, colocamos também para esta discussão as autoras Etiene Guérios, Izabel Petraglia, Maximina Maria Freire (2022, p 14), onde trazem uma valiosa advertência sobre o que é o ato e o processo de incluir estando coadunadas com a seguinte citação de Edgar Morin:

(...) O autor adverte para a importância de unir vidas, unir linguagem, unir os diferentes e “integrá-los no universo concreto da pátria terrestre”, o que é sinônimo de incluir, como já dissemos, considerando-se as incertezas, imprevisibilidades e ambiguidades como constituintes do ser humano.

Nesse sentido, o depoimento dado pelo estudante 1 demonstra claramente a importância de uma atitude inclusiva de um docente para que os estudantes PCD's se sintam plenamente como para integrante e respeitados no ambiente escolar como um todo.

Ainda falando sobre locais onde os estudantes se sentem bem e incluídos dentro da instituição foco da pesquisa, o Estudante 3 traz como destaques o próprio AEE ao afirmar: “*Me sinto mais incluído pelo AEE*”.

O mesmo estudante aponta novamente o AEE, desta vez em conjunto com a sala de informática como um lugar que o faz se manter focado e por isso contribui para o seu bem-estar na instituição:

*Eu acho que o AEE e a área de informática contribuíram comigo, (...) porque me sinto mais focado na sala de informática.*

Relevamos aqui que o estudante E3 destaca que também o AEE é um lugar de inclusão.

Outra reflexão produzida pelos entrevistados relaciona-se ao impacto do sentimento de inclusão para suas vidas, influenciando-os positivamente inclusive no

modo como passaram a ver sua condição.

Isso pode ser visto de forma clara no posicionamento de estudante - E1 ao dizer que foi no IFC onde conseguiu se fortalecer e amadurecer enquanto PCD, conforme segue:

*Eu amadureci aqui. Eu achava que não ia conseguir fazer, cheguei aqui e fiz. Meu fortalecimento como PCD foi aqui no IF.*

Acreditamos ser possível a partir dessa declaração de E1, resumir e demonstrar sobre a influência que o sentimento de inclusão teve no processo de construção de projeto de vida dos estudantes.

A força deste sentimento inclusivo pode-se perceber que estudar no IFC desenvolveu no estudante E1 ao mesmo tempo um senso identitário em relação ao coletivo minoritário de PCD's e uma percepção de que a continuidade de sua educação como direito, conforme foi discutido a partir de sua defesa veemente a continuidade de escolarização a partir do vestibular.

Teoricamente dialoga muito com o que é pensado e discutido por Miguel Arroyo no livro "Outros sujeitos, Outras Pedagogias".

Da mesma forma que o estudante E1, o estudante E3 destaca que a inclusão

*Também ajuda no desenvolvimento pessoal*

Diferente do outro estudante, o estudante E3 alerta sobre o fato de não se sentir incluído no principal espaço de aprendizagem escolar, a sala de aula, diz que o AEE

*Contribui, porque eu me sinto mais incluso. As vezes não me sinto incluso na sala de aula, mas dentro do AEE eu me sinto incluso; e na inclusão em sala de aula*

Percebemos aqui a existência de um problema de inclusão dentro das salas de aula do IFC, o que gera questões a melhorar.

A partir de agora trataremos das Questões a melhorar em relação ao trabalho do AEE/NAPNE, levando sempre em consideração o que os estudantes E-1, E-2 e E-3 nos trouxeram em seus depoimentos.

Retomando a Inclusão em sala de aula, o estudante E3, considera que a formação de grupos para trabalhos em sala e aula é excludente, ao dizer que:

*Precisa melhorar na inclusão, nós nos sentimos excluídos para fazer um trabalho em grupo, por exemplo. Eles já formam os grupos e a gente acaba ficando excluído. O estudante sugere que a escola faça um trabalho de conscientização diferenciado nesse sentido e que as dificuldades dos PCD's sejam tratadas abertamente, com os colegas de sala de aula.*

Esta forte crítica feita pelo estudante E3, associando exclusão e/ou isolamento de PCD's em sala de aula na formação de grupos de trabalho e questões relacionadas a explicação das dificuldades que as pessoas com deficiência apresentam, conforme mostra sua sugestão: “as dificuldades dos PCD's sejam tratadas abertamente, com os colegas de sala de aula” pode estar ligado a um sinal de alerta muito importante, que é o surgimento do capacitismo em sala de aula.

Indicamos a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso, de autoria de Vanessa Castro Alves de Sousa, 2021, a qual faz uma reflexão teórica interessante sobre “O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar”.

Outra questão a ser monitorada com busca de ações de melhoria é a existência contínua de professor auxiliar, dentro das salas de aula, pois dentro do campus pesquisado, esses profissionais são terceirizados, ou estagiários. Dessa forma eles têm um tempo de permanência limitado ao definido em contrato, não proporcionando o acompanhamento contínuo e duradouro para o PCD, dificultando o processo de aprendizagem, construção de vínculo e inclusão.

Essa constatação pode ser confirmada no relato do estudante E1, que inclusive aponta essa questão como um fator negativo para a imagem e reputação da instituição.

*Em relação a falta de auxiliar deve melhorar porque um aluno com deficiência não pode ficar tanto tempo sem auxiliar. Que nem é o meu caso, nesse exato momento que estou sem profissional de apoio. E a previsão é que só venha uma nova daqui a dois meses, ou seja um aluno que faz 18 matérias anuais, não poderia ficar sem auxiliar, que dá uma complementada no assunto que o professor dá na aula. O auxiliar dá uma explicada melhor que o professor, para o aluno com deficiência. Infelizmente a nossa instituição federal, que é tão bem falada, acaba falhando nessa*

*parte, não deveria, mas infelizmente falha. Esse é um ponto muito negativo para o IF. Infelizmente, pelo menos uma vez no ano acontece isso de ficar sem auxiliar.*

Com esta fala E1 demonstra o que significa sob seu ponto de vista ter constantemente um profissional de apoio junto de si dentro de sala de aula na melhora de seu rendimento acadêmico, apresentando absoluto conhecimento sobre o valor do trabalho deste profissional no processo inclusivo, tema fortemente abordado com abordagens um pouco diferentes por Mariana Moreira Lopes (2018) e Talita de Castro Pereira e Maria Cecília Martínez Amaro Freitas (2020).

Já o Estudante E3, assim como E1, questiona a continuidade do professor auxiliar, também aponta que precisa dividir o mesmo professor, com mais de um estudante, gerando problemas para sua aprendizagem:

*E3- Agora eu tenho acompanhante em sala de aula, (...)mas a XXX acompanha mais o TDH. Ela só me atende quando eu tenho alguma dificuldade.*

Nesta fala E3, reconhece a importância de ter o auxílio de uma profissional em sala, porém destaca como ponto negativo para sua aprendizagem, o fato de ter que dividi-la com outro estudante.

Sobre essa questão do compartilhamento de profissionais pode-se abordar brevemente dois apontamentos teóricos bastante importantes para a inclusão que são a necessidade da construção de vínculo para o processo de inclusão de estudantes PCD, ainda mais, no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA e, quadro de E3, já que esta é uma das dificuldades mais características do quadro dentro do ambiente escolar, como pode ser visto em diversos trabalhos como, por exemplo, o de Francisco Lindoval de Oliveira (2020).

Outro ponto que merece discussão a partir desse compartilhamento está relacionado a uma possível dificuldade de atuação deste profissional nestas condições, tema que foi abordado por Mariana Moreira Lopes (2018) quanto ao apoio aos PCD's na conquista de autonomia e independência, no processo de construção de conhecimento e para a vida.

Retomando o fator da troca constante de professor auxiliar e refletindo sobre os vários problemas gerados por isto para o aprendizado dos alunos, segundo ele

*E1: Seria muito melhor, ter o mesmo professor auxiliar, porque a compreensão ia ser muito melhor e ia ajudar a terminar o curso muito mais rápido*

Além desse inconveniente para o aprendizado, precisamos estar atentos no IFC, que o professor auxiliar é um direito legal e que pode criar demandas judiciais contra as instituições escolar pelas famílias dos estudantes, questão apontada fortemente pela Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Outra problemática que, embora pareça distante da realidade é a pandemia, que também influenciou para o processo ensino e aprendizagem, pois nessa época, a atuação do AEE foi extremamente prejudicada em função do distanciamento social, bem como da falta de preparação tecnológica do IFC e dos estudantes, para atendimento dessa demanda. Esse fato pode ser corroborado pelo relato do estudante E2, que ratifica a dificuldade de aprendizagem e do impacto da mudança obrigatória das rotinas.

*t1E2c10 = Um dos principais problemas, que posso citar também devido a pandemia atrasou muito o meu percurso que teria de formação, me formando tardiamente, ainda ficou muitas marcas devido as faltas que o IF teve comigo durante a pandemia, mesmo tendo atendimento com a psicóloga e com a assistente social e principalmente do AEE, e com alguns auxílios externos de membros e servidores do IFC, ainda assim implicou muito no meu atraso no percurso que tenho.*

A percepção trazida pelo E2 em relação a atuação do AEE durante a pandemia, foi compartilhada, agora sob a visão de professores de AEE, no trabalho de Adelaide de Sousa Oliveira Neta, Romária de Menezes do Nascimento e Giovana Maria Belém Falcão, 2020.

Com a discussão até aqui proposta, considera-se ter sido possível demonstrar e discutir sobre o valor e a importância da aquisição de conhecimentos por parte dos PCD's em relação aos seus direitos, tema que será também na próxima e última etapa desde podcast.

Contribuições do trabalho AEE/NAPNE para a formação integral dos estudantes com deficiência

Discutimos aqui de maneira breve o impacto positivo no fortalecimento do estudante com deficiência quando AEE e/ou NAPNE conseguem exercer seu

trabalho no quesito de garantia de direitos de pessoas com deficiência, não só como estudantes, mas também como pessoas, dando-lhes instrumentos e ferramentas para a vida.

O primeiro tema que pode ser associado a isso é a questão de fazer com que a partir do apoio do AEE os estudantes público-alvo da educação especial possam conhecer e usufruir de seus direitos.

Isto pode ser visto diretamente na fala de E3 em relação ao direito de tempo adicional para a realização de atividades acadêmicas, mais especificamente provas, “vantagem” que o mesmo afirmou não saber ter antes de ingressar no IFC pois não o tinha nas outras escolas.

*Uma coisa que percebi bastante quando entrei é que eu tenho uma vantagem, por exemplo, hoje fiz uma prova de física e tive tempo adicional para fazer o que não tinha nas outras escolas. Você não sabia que você tinha direito a tempo adicional para provas? Não sabia*

(Ana Paula Zebrato, Carla Ariela Rios Vilaronga, Jéssica Rodrigues Santos, 2021) abordam sobre a caracterização do trabalho do AEE e/ou NAPNE nos Institutos Federais e o tempo adicional para a realização de atividades e provas, além do acompanhamento das demais atividades acadêmico-escolares fazem parte das estratégias para garantia de direitos e melhoria de resultados para estudantes com deficiência nessas instituições.

Para finalizar, trazemos novamente o papel do AEE/NAPNE no fortalecimento integral dos estudantes com deficiência, aborda-se a partir do posicionamento de E2 sobre a importância da convivência com pessoas integrantes do AEE e do NAPNE do campus pesquisado em sua compreensão em relação à sua deficiência:

*A principal é o AEE a segunda foi o NAPNE e a terceira que eu posso garantir é que o AEE tem o papel fundamental. Na verdade, mais o AEE. Minha compreensão foi mais pelo fato não só do que aprendi dentro do IFC e também com outras pessoas*

Esta fala ganha ainda maior destaque quando se traz para esta discussão o fato de que este entrevistado era integrante ativo do NAPNE do campus pesquisado desde 2022.

A participação direta de pessoas com deficiência em espaços de luta por seus direitos, como pode ser considerado o NAPNE, é tão importante que foi valorizada também no preâmbulo da Declaração de Salamanca (ONU, 1994)



Pensando no valor dessa participação, encerramos este podcast de reflexão com este tópico que demonstra o papel do AEE/NAPNE como espaços de garantia de direito e fortalecimento dos estudantes público-alvo dessas políticas quanto a suas condições social e política de pessoa com deficiência.

Esperamos que ao final desses 2 episódios em podcast tenhamos subsidiado o NAPNE e AEE sobre possíveis alterações na Política de Inclusão e Diversidade do IFC, para que se alcance a inclusão real nos campi.

Ao final deste sequencia de podcasts, eu Carolina Beiro da Silveira, gostaria de agradecer processo de orientação realizado pela minha orientadora Fátima Peres Zago de Oliveira, bem como à Dominique Calixto Martins, e ao Ricardo Luís Brunhago, que me auxiliaram incansavelmente em sua produção e principalmente, a vocês colegas servidores do IFC e integrantes do NAPNE Institucional que aceitaram participar da aplicação deste material educacional em cumprimento de mais uma etapa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

### APÊNDICE 3 – QUADRO COMPLETO DO LEVANTAMENTO ESTRATIFICADO REALIZADO

**Quadro 1: Quadro completo do levantamento estratificado realizado**

<b>TÍTULO: A ESCOLA FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
JUVENTUDE; SOCIALIZAÇÃO; ESCOLA	2007	JUAREZ DAYRELL	RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
discute as características dos jovens que chegam às escolas públicas de ensino médio, evidenciando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo. Localiza os problemas e desafios na relação dos jovens com a escola, constatando as transformações existentes na instituição escolar e as tensões e os constrangimentos na difícil tarefa de constituir-se como alunos.			concluindo que a escola tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta
<b>TÍTULO: A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EM PERIÓDICO CIENTÍFICO</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENSINO MÉDIO; INCLUSÃO ESCOLAR; ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2017	NATÁLIA COSTA DE FELÍCIO; JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS	A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
Realizar revisão sistemática sobre educação especial no ensino médio entre os anos de 2006 e 20		Pesquisa de revisão sistemática, o qual analisou os trabalhos publicados na revista ibero-americana de estudos em educação, entre os anos de 2006 a 2015. os descritores utilizados para a busca foram: ensino médio, educação especial, inclusão escolar, pessoa com deficiência.	os resultados mostraram que dos 400 trabalhos publicados em todas as edições pesquisadas, apenas dois contemplaram o tema em questão: um deles tratou sobre a inclusão de alunos com síndrome de down no ensino fundamental e médio; e o outro discutiu sobre o ensino de física para alunos surdos.
<b>TÍTULO: A EVASÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA; EVASÃO ESCOLAR; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2016	IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA; ROSEMARY DORE	MOTIVOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO DE ESTUDANTES PCD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DE MG
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
os fatores associados à evasão de estudante com deficiência na educação profissional técnica de nível médio, bem como fatores que contribuem para a sua permanência e certificação		Para examinar a evasão escolar desses sujeitos, foi realizada uma análise descritiva de questionários aplicados a	Os resultados mostram que os fatores associados ao abandono escolar de alunos com deficiência apresentam aspectos similares aos dos alunos evadidos em geral.

		alunos evadidos das escolas técnicas federais de Minas Gerais, no período de 2007 a 2010, bem como dos dados do Censo Escolar do INEP sobre as escolas técnicas federais em Minas Gerais.	Abrangem, por exemplo, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Há, contudo, aspectos que dizem respeito apenas aos alunos com deficiência, tais como a acessibilidade, a ausência do atendimento educacional especializado, inclusive domiciliar e hospitalar. Os estudos nos dados do censo escolar de 2007 a 2010 assinalam também avanços em direção à organização de uma rede federal de educação técnica inclusiva em Minas Gerais
<b>TÍTULO: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO HIP HOP PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA. DANÇA. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. INEQUIDADE SOCIAL	2020	INGRID ROSA CARVALHO, JOYCE KLEIN, DAIANE MATHEUS PESSOA, JOSÉ FRANCISCO CHICON, MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ	A LINGUAGEM DO HIP HOP COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
compreender e analisar as diversas manifestações de linguagem produzidas ao longo de uma experiência de ensino do hip hop e seus desdobramentos para o reconhecimento juvenil de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. Também problematiza as possíveis contribuições dessa experiência para os processos de inclusão social dos envolvidos		Adota a pesquisa qualitativa fundamentada na pesquisa-ação existencial. Foram considerados a partir da análise categorial de conteúdos	A pesquisa evidenciou que o processo de mediação da cultura hip hop fomentou a compreensão sobre as diversas formas e possibilidades de linguagem produzidas com o grupo de modo crítico e criativo, sem desconsiderar as potencialidades, o protagonismo e o reconhecimento da condição juvenil ou adulta dos participantes. Favorece, assim, os processos de inclusão social, ao proporcionar momentos de reconhecimento social e de produção de linguagem, contribuindo com a redução do hiato na interlocução com os demais sujeitos sociais
<b>TÍTULO: A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
INCLUSÃO ESCOLAR. PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. ACESSIBILIDADE. EQUIDADE DE CONDIÇÕES. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	2020	LUANA TILLMANN; JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA	OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
refletir sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na EPT		pesquisa bibliográfica (RAUEN, 2002) com abordagem qualitativa	

		(BOGDAN; BIKLEN, 1995), analisando simultaneamente legislações e documentos oficiais, bem como, discursos de teóricos que discorrem sobre o processo de inclusão social e escolar (SASSAKI, 1999) (MANTOAN, 2003, 2006) (CARVALHO, 2005)	
<b>TÍTULO: AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2018	ALEXANDRA AYACH ANACHE	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
<p>apresentar proposições sobre o processo de avaliação psicológica de indivíduos com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, considerando as pesquisas realizadas neste campo</p>		<p>ensaio acadêmico que visa apresentar e discutir os processos avaliativos na perspectiva histórico-cultural, baseado em livros clássicos dos autores com essa afiliação teórica, artigos publicados em periódicos científicos da área e áreas afins os quais foram balizados com a nossa experiência profissional. Destarte, organizamos este texto em dois eixos temáticos, sendo que o primeiro apresenta os elementos teóricos assumidos neste estudo e o segundo, referem-se às proposições para realização da avaliação psicológica de indivíduos com deficiência intelectual, caracterizando-a como avaliação-intervenção, alinha-se com três princípios do método instrumental proposto por Vygotski (1996), a saber: 1) análise do processo e não do objeto; 2) análise explicativa e não descritiva; e 2) a análise genética, do processo de desenvolvimento do indivíduo para construir</p>	

		explicações sobre a sua dinâmica psicológica.	
<b>TÍTULO: JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E ENSINO MÉDIO</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
JUVENTUDE. PROJETOS DE VIDA. ENSINO MÉDIO	2011	GERALDO LEÃO; JUAREZ TAECÍSIO DAYRELL; JULIANA BATISTA DOS REIS	PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
investigar a realidade do ensino médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização		Grupos de Discussão	grande diversidade de projetos juvenis, evidenciando estratégias elaboradas a partir do contexto social, das idades da vida e de uma determinada postura diante do futuro, expressão de um cenário sociocultural marcado pelas incertezas. Os jovens revelaram que a escola é alvo de muitas expectativas, mas apontaram os seus limites em corresponder às suas demandas.
<b>TÍTULO: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD) EGRESSAS DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRABALHO E EDUCAÇÃO</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ANÁLISE DE CONTEÚDO	2020	MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO; PEDRO DEMO; RENAN ANTÔNIO DA SILVA	CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA EGRESSOS PCD
<b>OBJETIVOS</b>		<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
apresentar, na concepção de Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de formação profissional, a contribuição dessa formação para sua inclusão no mundo do trabalho		pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa de corte transversal. Os procedimentos foram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Roteiro semiestruturado de entrevistas foi o instrumento aplicado na coleta de dados. Foram realizadas 28 entrevistas com PcD egressas da formação profissional do SENAI/SP e aplicada a técnica de análise de conteúdo. O software NVivo 12 foi utilizado na análise dos dados	na concepção dos egressos, a formação profissional possibilita a descoberta de suas capacidades e potencialidades; permite que sejam produtivos, interajam no ambiente de trabalho e contribuam com a sociedade, sentindo-se incluídos. Constatou-se que houve impactos positivos na vida de todos os sujeitos, relacionados ao resgate de valores como autoestima, autonomia e cidadania.
<b>TÍTULO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E	2020	WANESSA MOREIRA DE	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

TECNOLOGICA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. POLÍTICAS DE INCLUSÃO		OLIVEIRA; EDIICLEA MASCARENHAS FERNANDES	PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>		<b>RESULTADOS</b>
apreender a realidade institucional do Instituto Federal (IF) pesquisado e promover reflexão sobre o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial	pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais; pesquisa qualitativa, sendo utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Para tratamento dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. O trabalho de campo constituiu-se através da realização de entrevistas com coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) existentes na instituição, com a finalidade de compreender a realidade institucional.		As análises empreendidas nesta pesquisa possibilitaram a identificação de fragilidades e potencialidades da instituição para o exercício da educação inclusiva. Uma das principais limitações identificadas foi a ausência de uma política específica para direcionar e organizar as práticas de inclusão, dificultando o estabelecimento de uma cultura inclusiva no IF. Todavia, foi possível observar que o papel social da instituição, de zelar pela equidade e pelo exercício da cidadania, assim como a existência de alguns NAPNEs como referência de apoio para a educação especial no ensino regular revelaram-se potenciais para o exercício educacional pelo viés inclusivo
<b>TÍTULO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?</b>			
<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>
EDUCAÇÃO ESPECIAL. ESCOLARIZAÇÃO. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	2020	DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO; JOÃO HENRIQUE DA SILVA	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM FOCO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>		<b>RESULTADOS</b>
analisa as trajetórias escolares de pessoas com deficiência na educação básica, com foco no processo de escolarização.	pesquisa realizada com a metodologia da história oral aplicada a quatro pessoas com deficiência (cegueira, surdez e deficiência física), por meio de entrevistas semiestruturadas e uso da análise de conteúdo. O estudo sustenta-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural		a escola é fundamental para garantir a escolarização do sujeito com deficiência, inclusive, a supercompensação social é um dos elementos que contribuem na conclusão da educação básica e, posteriormente, do acesso ao ensino superior. Portanto, a trajetória escolar de pessoas com deficiência evidencia que o direito à educação, mediante um ensino baseado na mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é imprescindível na garantia da sua formação educacional

Fonte: Autora (2022)

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que você entende por Juventude?
2. Quais características que ele percebe nas juventudes? Como se percebem nelas? Como você percebe a juventude atual?
3. Se ele se percebe ou não igual a essas características? E o que ele desejaria?
4. Você considera que estudar no IFC te fez mudar ou não a compreensão do que é ser pessoa com deficiência?
5. Quais os principais setores do Campus Araquari/IFC que contribuiu para a sua compreensão sobre o que é ser pessoa com deficiência? Fale sobre eles e como isso ocorreu.
6. O trabalho do AEE, contribuiu ou não para a compreensão do que é ser pessoa com deficiência?
7. Com relação sua autoestima e autonomia, estudar no IFC contribuiu para melhorar?
8. Como você se percebia antes de entrar no IFC?
9. E como se percebe após estar no IFC?
10. De que maneira você vê o trabalho IFC?
11. Considera que precisa melhorar em algo?

## **APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA**

Querido(a) estudante,

Gostaríamos de convidar você a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “A construção da identidade de estudantes com deficiência do Ensino Integrado ao Técnico do campus Araquari/IFC”, com objetivo de analisar como as vivências, o acompanhamento, a avaliação, o apoio diagnóstico e pedagógico interferem na construção da identidade de estudantes com deficiência do Ensino Médio Integrado do Campus Araquari/IFC.

Você foi escolhido para participar da pesquisa por atender os critérios da pesquisa, que são: estar um de nossos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio há pelo menos dois anos e ser acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado e ter entre 15 e 29 anos de idade.

A sua participação, caso esteja de acordo, se dará por meio de entrevista, com o objetivo de coletar informações que subsidiem a análise sobre como as vivências, o acompanhamento, a avaliação, o apoio diagnóstico e pedagógico interferem na construção da identidade de estudantes com deficiência. A entrevista será previamente agendada, de acordo com sua disponibilidade. Será realizada de forma presencial em local previamente combinado. Esclarecemos que a entrevista será gravada em áudio para que após seja realizada a transcrição (escrita) completa deste material e informamos que você também receberá a transcrição de sua entrevista posteriormente. Esclarecemos, ainda, que sua participação na entrevista não acarretará em nenhuma despesa e nem remuneração.

Ressaltamos que o acesso ao áudio da entrevista será restrito somente ao pesquisador, orientadora desta pesquisa e você, que, poderá a qualquer momento solicitar também o áudio da entrevista, além da transcrição, que já receberá, conforme explicado acima. Terá acesso ainda, o trabalho final desta pesquisa (artigo estendido) e o produto educacional que será produzido (e-book).

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão poder refletir criticamente sobre sua juventude em si, além de contribuir, através de sua opinião, com possíveis melhorias no processo de inclusão de Pessoas com Deficiência em todo o IFC.



Já os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, como a invasão da privacidade, a interferência na vida e na rotina dos participantes, a perda de tempo, cansaço ou aborrecimento, o embaraço pela interação com o pesquisador ou pela gravação de sua voz.

Para minimizar estes riscos, serão tomadas as medidas a seguir: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; minimização de desconfortos; garantia de local reservado sem a presença de terceiros no dia e local da entrevista e liberdade para não responder questões constrangedoras. Além disso, são asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem/voz e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade. Ainda assim, no caso de qualquer dano vir a ocorrer em virtude da sua participação, está assegurado seu direito a indenização ou ressarcimento.

Ressalta-se, ainda, que, durante o processo de coleta de dados, os dados e informações obtidas pelas entrevistas serão devidamente guardados, garantindo-se o sigilo de suas informações.

Há riscos com esse procedimento, no que tange ao vazamento ou acesso indevido por terceiros a esses dados. Para minimizar esse risco, será restringido o acesso a esses documentos exclusivamente ao orientando e orientadora desta pesquisa, bem como, haverá a liberação de acesso limitado a(o) professor(a) entrevistado(a) aos dados relacionados ao mesmo. Seguindo orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, após finalizada a coleta de dados, o orientando irá fazer o download dos dados e informações coletadas para o notebook pessoal do mesmo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, a fim de salvaguardar os mencionados dados e informações.

Este termo de consentimento será assinado digitalmente pelo pesquisador e orientadora da pesquisa e encaminhado via e-mail para coleta de sua assinatura. Você poderá, a qualquer momento, solicitar novas informações junto a pesquisadora por meio do telefone (47) 9 88349209 ou pelo e-mail [carolina.silveira@ifc.edu.br](mailto:carolina.silveira@ifc.edu.br), ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense, pelo e-mail [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br), telefone (47) 2104-0882, horário de atendimento das 13:30 às 16:30, site <https://cepsh.ifc.edu.br>.

Desde já agradecemos sua atenção e contamos com sua colaboração.  
Atenciosamente,

Pesquisadora: Carolina Beiro da Silveira Orientadora: Fátima Peres Zago de Oliveira  
Telefone: (47) 988349209 (WhatsApp) Telefone: (47) 999219932 (WhatsApp)  
E-mail: carolina.silveira@ifc.edu.br E-mail: fatima.oliveira@ifc.edu.br

**Ciente dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados para  
realização da entrevista, concordo em participar da presente pesquisa.**

Data:

Assinatura do(a) participante

## **APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Querido(a) colega servidor do IFC

Gostaríamos de convidar você a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “IFC e AEE: Contribuições para a Percepção de Estudantes com Deficiência do Ensino Médio Integrado do Campus Araquari sobre a Inclusão Enquanto Direito na Construção de seus Projetos de Vida”, com objetivo de compreender a contribuição do trabalho do AEE praticado no IFC na formação integral dos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Araquari do IFC quanto a percepção da inclusão enquanto direito na construção de seus projetos de vida.

Você foi escolhido para participar da pesquisa por atender os critérios da pesquisa, que são: estar de alguma forma envolvido(a) com a inclusão de Pessoas com Deficiência nos campi do IFC e por isso ser integrante do NAPNE Institucional, no ano de 2024.

A sua participação, caso esteja de acordo, se dará por meio da aplicação do produto educacional (podcast) com 2 episódios, intitulado “Refletindo sobre a Política de Inclusão e Diversidade a partir da Percepção sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência”, o qual tem como objetivo refletir a partir do posicionamento dos estudantes com deficiência, sobre a efetividade prática da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, no que se refere ao apoio no atendimento do público do AEE nos campi e de que maneira podemos alterar ou não esta Política para que se alcance a inclusão real nos campi.

A aplicação deste podcast ocorrerá por meio de questionário semiestruturado a ser realizado em reunião via Google Meet, agendada de modo a não prejudicar as atividades de todos os envolvidos. Esclarecemos que esta reunião será gravada, com esta gravação sendo utilizada apenas para fins relacionados à pesquisa e que sua participação nessa atividade não acarretará em nenhuma despesa e nem remuneração.

Informamos que você receberá de imediato os 2 episódios do podcast, a gravação da reunião de aplicação do produto, logo após sua realização e o trabalho final desta pesquisa (dissertação) logo após os trâmites de defesa e correção do mesmo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão poder ter acesso a mais um material organizado e estruturado de maneira didática e pedagógica sobre

inclusão de PCD's no país, este, tendo o diferencial de abordar diretamente questões relacionadas à Política de Inclusão e Diversidade do IFC, para ampliar esta discussão em seus campi.

Outra vantagem que espera-se alcançar, principalmente considerando o fato de que estamos em momento de reformulação deste tão importante documento institucional, é que ao ter acesso a este e-book, você poderá conhecer a opinião de estudantes com deficiência, um dos públicos-alvo desta Política, com relação à sua efetividade prática, podendo encontrar inclusive, possíveis sugestões para a reformulação da referida Política no tocante à inclusão de PCD's no IFC.

Já os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, como a invasão da privacidade, a interferência na vida e na rotina dos participantes, a perda de tempo, cansaço ou aborrecimento.

Para minimizar estes riscos, serão tomadas as medidas a seguir: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; liberdade para não responder o questionário ou desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento. Além disso, são asseguradas a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade. Ainda assim, no caso de qualquer dano vir a ocorrer em virtude da sua participação, está assegurado seu direito a indenização ou ressarcimento.

Ressalta-se, ainda, que, durante esse processo de aplicação do produto educacional, existe a necessidade de criação de link da reunião no aplicativo do Google Meet. Há riscos com esse procedimento, no que tange ao vazamento ou acesso indevido por terceiros a esses dados.

Para minimizar esse risco, o link de acesso para a reunião será criado apenas 24 horas antes do encontro e será enviado exclusivamente no processo de aplicação e quanto ao acesso aos dados, este, será restringido à exclusivamente ao orientando e orientadora desta pesquisa, bem como, haverá a liberação de acesso limitado a(o) professor(a)/servidor(a) entrevistado(a) aos dados relacionados ao mesmo, através da liberação da gravação aos envolvidos.

Você poderá, a qualquer momento, solicitar novas informações junto a pesquisadora por meio do telefone (47) 9 88349209 ou pelo e-mail

carolina.silveira@ifc.edu.br, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense, pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br, telefone (47) 2104-0882, horário de atendimento das 13:30 às 16:30, site <https://cepsh.ifc.edu.br>.

Desde já agradecemos sua atenção e contamos com sua colaboração.  
Atenciosamente,

Pesquisadora: Carolina Beiro da Silveira  
Telefone: (47) 988349209 (WhatsApp)  
E-mail: carolina.silveira@ifc.edu.br

Orientadora: Fátima Peres Zago de Oliveira  
Telefone: (47) 999219932 (WhatsApp)  
E-mail: fatima.oliveira@ifc.edu.br

**Ciente dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados para realização da entrevista, concordo em participar da presente pesquisa.**

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

## APÊNDICE 7 AGENDAMENTO DAS REUNIÕES DE APLICAÇÃO

Aplicação 1: 18/9/24 –  
10:30



Aplicação 2: 18/9/24 – 16:30



Aplicação 3: 23/9/24 – 13:30



## **APENDICE 8: ROTEIRO PARA APLICAÇÃO**

Momento 1: apresentação formal e explicação geral sobre a organização da reunião

Momento 2: espaço livre para o aplicador expressar suas opiniões e reflexões sobre o produto (podendo ser dialogado ou não)

Momento 3: específico de avaliação do produto tendo como ponto de referência os seguintes eixos:

- Estética e organização do produto
- Quanto aos capítulos do produto
- Estilo de apresentação do produto (adequado ou não em relação a ideia)
- Estilo de texto em relação ao formato
- Proposta do proposto quanto a criticidade – reflexão (alcançada ou não)
- Sugestões de melhoria para o produto?

Momento 4: encerramento

## ANEXO 1 - QUADRO 2: CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEGISLAÇÕES, DECRETOS E RESOLUÇÃO RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL ATÉ 2008

Ano	Descrição do documento
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <i>(Revogada em 1971)</i>
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. <i>(Revogada em 1996)</i>
1982	Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1989	Lei nº 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.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	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.
2001	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	Parecer CNE/CEB 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

**Fonte:** Adaptado de (Rocha, 2016, p. 58-59)



## ANEXO 2: REUNIÃO NAPNE INSTITUCIONAL 24/7/24

meet.google.com

<https://meet.google.com/ncv-dqog-jqc>

meet.google.com

Reunião Napne Institucional

Quarta-feira, 24 de julho · 2:00 até 4:00pm

Fuso horário: America/Sao\_Paulo

Como participar do Google Meet

Link da videochamada: <https://meet.google.com/ncv-dqog-jqc>

15:01



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – *CAMPUS BLUMENAU*

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos vinte e cinco dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro às catorze horas na sala virtual de web conferência: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/ifc-profepft>, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA.” e validação do produto Educacional em formato de Podcast - “REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA desenvolvidos pelo(a) mestrando(a) Carolina Beiro da Silveira como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação profissional e tecnológica. A comissão examinadora esteve constituída pelos membros: Fátima Peres Zago de Oliveira presidente e orientadora, Simão Alberto e Raquel Cardoso de Faria e Custódio membros internos, ao programa e Aliciene Fusca Machado Cordeiro membro externo a instituição. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca considerou que o Trabalho de Conclusão de Curso foi:

- ( X ) Aprovado  
 ( ) Aprovado, com modificações<sup>1</sup>  
 ( ) Reprovado

Observações:

É relevante:

Alterar o título para: IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO.

Indicação de revisão textual e revisão das normas da ABNT.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – *CAMPUS* BLUMENAU

---

Trazer na análise a descrição do que cada autor defende e os entrelaçamentos.

Alterar a estética da apresentação a fim de que traga a realidade dos estudantes com deficiência no IFC.

O discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da defesa, para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final do Trabalho de Conclusão de Curso.

Banca:

---

Fátima Peres Zago de Oliveira

---

Simão Alberto

---

Raquel Cardoso de Faria e Custódio

---

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Discente:

---

Carolina Beiro da Silveira

Blumenau, 25 de outubro de 2024.



**ATA Nº 3103/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40 )**

**FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matrícula: ###020#8

**(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15 )**

**RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matrícula: ###768#2

**(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:17 )**

**SIMAO ALBERTO**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/ARA (11.01.02.39)  
Matrícula: ###029#0

**(Assinado digitalmente em 01/11/2024 11:40 )**

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**  
DISCENTE  
Matrícula: 2022#####0



Documento assinado digitalmente  
**ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO**  
Data: 22/11/2024 08:06:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 3103, ano: 2024, tipo: ATA, data de emissão: 01/11/2024 e o código de verificação: fb92540c23

## Declaração

Eu, Celia Regina Beiro da Silveira, portador do CPF: 350.814.229-91 , declaro para os devidos fins que iniciei um processo de RENOVAÇÃO pelo portal do Detran porém solicito dar continuidade no CFC da minha preferência no CFC Aventureiro.

Exerce Atividade Remunerada SIM ( ) NÃO ( X )

Sem mais a declarar.

Joinville, 20 de Janeiro de 2025.



Documento assinado digitalmente

CELIA REGINA BEIRO DA SILVEIRA

Data: 22/01/2025 18:38:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 22208/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002256/2024-76

Blumenau-SC, 01 de novembro de 2024.

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Instituto Federal Catarinense

---

Prof. Dr. Simão Alberto

Instituto Federal Catarinense

---

Dr<sup>a</sup>. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Universidade da Região de Joinville

*(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40)*  
FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matrícula: ###020#8

*(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15)*  
RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matrícula: ###768#2

*(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:16)*  
SIMAO ALBERTO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/ARA (11.01.02.39)  
Matrícula: ###029#0



Documento assinado digitalmente  
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO  
Data: 22/11/2024 08:06:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **22208**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **01/11/2024** e o código de verificação: **1a2d673416**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 22209/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002257/2024-11

Blumenau-SC, 01 de novembro de 2024.

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**

**REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA  
PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Instituto Federal Catarinense

---

Prof. Dr. Simão Alberto

Instituto Federal Catarinense

---



Dr<sup>a</sup>. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Universidade da Região de Joinville

*(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40)*

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/RDSUL (11.01.05.11)

Matrícula: ###020#8

*(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15)*

RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/SBS (11.01.14.33)

Matrícula: ###768#2

*(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:15)*

SIMAO ALBERTO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGES/ARA (11.01.02.39)

Matrícula: ###029#0



Documento assinado digitalmente

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Data: 22/11/2024 08:06:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **22209**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **01/11/2024** e o código de verificação: **b25e9611eb**



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

### IDENTIFICAÇÃO *(preenchimento estudante)*

Instituição Associada:	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS BLUMENAU
Discente:	Carolina Beiro da Silveira
Produto/Processo Educacional:	Podcasts: REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO IFC A PARTIR DA PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
Dissertação:	IFC E AEE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARAQUARI SOBRE A INCLUSÃO ENQUANTO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA
Orientador (a):	Fátima Peres Zago de Oliveira
Área de Concentração:	Ensino (46)
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
Macroprojeto	Macroprojeto 2 - inclusão e diversidade em espaços formais e informais em ensino na EPT

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS *(preenchimento estudante)*

	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
X	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo

	PTT10: Carta, mapa ou similar
--	-------------------------------

**CRITÉRIOS** *(preenchimento avaliador(a) banca)*

		Sim	Não
Aderência	À pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual		X

**IMPACTO**

	<b>Alto</b> - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
X	<b>Médio</b> - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	<b>Baixo</b> - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**IMPACTO - DEMANDA**

X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

--	--

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	
	Local
	Regional
X	Nacional
	Internacional
INOVAÇÃO	
	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
X	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)	
X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
APLICABILIDADE	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
X	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
ESTÁGIO DA TECNOLOGIA	
	Piloto/protótipo

	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica
ACESSO	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
X	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	Fátima Peres Zago de Oliveira
Membros internos ProfEPT/IA	Simão Alberto e Raquel Cardoso de Faria/Custódio
Membro externo	Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Data da defesa	25/10/2024

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES\\_REGISTRO\\_PRODUCAO\\_TECNICA\\_TECNOLOGICA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.



**FICHA DE AVALIAÇÃO N° 34/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 03/11/2024 17:40 )**

**FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matrícula: ###020#8

**(Assinado digitalmente em 07/11/2024 21:15 )**


**RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matrícula: ###768#2

**(Assinado digitalmente em 01/11/2024 14:17 )**

**SIMAO ALBERTO**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/ARA (11.01.02.39)  
Matrícula: ###029#0

**(Assinado digitalmente em 01/11/2024 11:39 )**

**CAROLINA BEIRO DA SILVEIRA**  
DISCENTE  
Matrícula: 2022#####0

Documento assinado digitalmente  
 **ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO**  
Data: 22/11/2024 08:06:24-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **34**, ano: **2024**, tipo:  
**FICHA DE AVALIAÇÃO**, data de emissão: **01/11/2024** e o código de verificação: **af8584ed33**