

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
o que dizem os estudantes da educação profissional técnica de nível médio?**

José Cavalcante Lacerda Junior ¹
Mirian Freire de Oliveira Campos ²

Resumo: O processo de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) deve se constituir considerando o princípio constitucional: a educação é um direito de todos. Logo, o presente artigo tem por finalidade verificar os mecanismos que podem favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência (PCD) na Educação Profissional, a partir das narrativas de estudantes matriculados em um curso técnico integrado de nível médio do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Para tanto, utilizou-se como estratégia metodológica uma abordagem qualitativa, tendo como técnica a aplicação de um questionário semiestruturado para 54 estudantes do Instituto Federal no Estado do Amazonas. Para a organização e análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Como resultados, identificaram-se três mecanismos de potencialização dos processos de inclusão: 1) Realização de práticas educativas; 2) uso de tecnologias educacionais; 3) formação docente. Destaca-se, por fim, a necessidade de aprofundar a discussão acerca da educação inclusiva com os estudantes dos cursos técnicos e a importância de evidenciar as narrativas como um constructo teórico-metodológico para potencializar os processos de inclusão escolar no ensino médio técnico.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Pessoas com deficiência.

**INCLUSION PROCESSES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES: what do students of
technical vocational education at the senior secondary have to say?**

Abstract: The process of inclusion in technical vocational education at secondary level (EPTNM) must take into account the constitutional principle that education is a right for all. Therefore, the purpose of this article is to verify the mechanisms that can favour the process of inclusion of people with disabilities (PCD) in Professional Education, based on the narratives of students enrolled in an integrated technical course at the Federal Institute of Amazonas (IFAM). To this end, a qualitative approach was used as a methodological strategy, using a semi-structured questionnaire for 54 students at the Federal Institute in the state of Amazonas. Content analysis was used to organize and analyses the data. The results identified three mechanisms for potentializing inclusion processes: 1) the implementation of educational practices; 2) the use of educational technologies; 3) teacher training. Finally, the need to deepen the discussion about inclusive education with students on technical courses and the importance of highlighting narratives as a theoretical-methodological construct to enhance school inclusion processes in secondary technical education is highlighted.

Keywords: Inclusion. Secondary Technical Vocational Education. Disabled people.

¹Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail de contato: jose.cavalcante@ifam.edu.br.

²Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Psicopedagogia. Assistente em Administração na Universidade Federal do Amazonas. E-mail de contato: mirapordeus@yahoo.com.br

PROCESOS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ¿qué dicen los estudiantes de la educación técnica profesional de nivel secundario?

Resumen: El proceso de inclusión en la Educación Secundaria Técnica Profesional (EPTNM) debe tener en cuenta el principio constitucional de que la educación es un derecho de todos. Por lo tanto, el propósito de este artículo es verificar los mecanismos que pueden favorecer el proceso de inclusión de las personas con discapacidad (PCD) en la Educación Profesional, a partir de las narrativas de los estudiantes matriculados en un curso técnico integrado en el Instituto Federal de Amazonas (IFAM). Para ello, se utilizó como estrategia metodológica el abordaje cualitativo, a través de un cuestionario semiestructurado para 54 alumnos del Instituto Federal del estado de Amazonas. Se utilizó el análisis de contenido para organizar y analizar los datos. Los resultados identificaron tres mecanismos para potencializar los procesos de inclusión: 1) la implementación de prácticas educativas; 2) el uso de tecnologías educativas; 3) la formación de profesores. Finalmente, se destaca la necesidad de profundizar la discusión sobre la educación inclusiva con los alumnos de los cursos técnicos y la importancia de destacar las narrativas como constructo teórico-metodológico para potenciar los procesos de inclusión escolar en la enseñanza media técnica.

Palavras-clave: Inclusión. Educación Profesional Técnica Secundaria. Personas con deficiencia.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a inclusão escolar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) representa a afirmação de um direito historicamente negado às pessoas com deficiência (PCD). Essa perspectiva ainda, constitui-se como um desafio para a promoção de políticas públicas capazes de fomentar a criação de ambientes escolares inclusivos com a devida acessibilidade nas suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, curricular e atitudinal.

Tais condições estão no bojo dos desafios que constituem a EPTNM, principalmente, por conta da crescente demanda de matrícula de PCD. Essa conjuntura é resultante da implantação da política de acesso aos públicos das ações afirmativas, como é o caso do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que deve disponibilizar 5% das vagas para a inclusão de pessoas com deficiência, conforme preconiza o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFAM, 2019). Diante disto, surge a seguinte problemática: quais são os elementos percebidos pelos estudantes da EPT que podem promover processos de inclusão das PCD?³

³ A problematização aqui apresentada faz parte de um projeto de pesquisa intitulado A Gamificação como prática de Inclusão de Pessoas com Deficiência Auditiva e/ou Surdas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual teve seu escopo aprovado pelo Comitê de Ética a partir do parecer 70396023.9.0000.8119.

Com efeito, a problematização aqui apresentada destaca a posição dos estudantes como “lugar” privilegiado da convivência, das interações sociais e das aprendizagens coletivas produzidas com as PCD, bem como, considera as vozes dos sujeitos que movimentam e participam diretamente dos processos de inclusão. Assim, o presente texto objetiva verificar os mecanismos que podem favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional, a partir das narrativas de estudantes matriculados em um curso técnico integrado de nível médio. Para tanto, estrutura-se em três tópicos que aglutinam o circuito investigativo, conforme segue.

A Inclusão no contexto da Educação Profissional

Na década de 90, do século passado, foi publicada a Política de Integração da Pessoa “Portadora de Deficiência⁴” (Brasil, 1999), a qual colocou em evidência o acesso desses sujeitos a direitos, como saúde, educação e trabalho, mas ainda foi bastante tímida. A partir dos anos 2000, são publicados um conjunto de orientações que sustentam a política de educação especial no viés da inclusão escolar. Destacamos o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Neste contexto, no início do século XXI, desencadeou-se, no país, uma grande expectativa de discussão sobre os rumos do ensino médio técnico por parte da sociedade. Um dos grandes diferenciais foi permitir que as escolas técnicas passassem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio, o que veio a ocorrer por força do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004). Posteriormente, por meio da Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008) é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais, que oferecem desde à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a oportunidades formativas de verticalização da educação no âmbito da pós-graduação.

No entanto, apesar da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terem ocorrido em um momento em que já se discutia sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, a ampliação e a reserva do número de matrículas passaram a ser formalmente garantidas na rede federal, a partir da publicação da Lei n.º 13.409/2016 (Brasil, 2016), que alterou a Lei n.º 12.711 (Brasil, 2012). Essa lei previa a reserva de vagas

⁴ Termo da época que hoje está em desuso sendo mais adequado a nomeação pessoas com deficiência.

nas universidades federais e nas instituições federais somente para pretos, pardos e indígenas. Após sua alteração, tiveram a disposição de cotas estabelecidas também para pessoas com deficiência, conforme o texto a seguir:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *peessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

[...] Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *peessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2016, grifo nosso).

Antes disso, ainda no âmbito do ensino superior, leis estaduais certificavam a garantia da reserva de vagas, porém nem todas contemplavam os estudantes com deficiência, como, por exemplo, o estado do Rio Grande do Norte, mediante a Lei Estadual n.º 8.258/2002 (Rio Grande do Norte, 2002) que previa a reserva de vagas definindo como critério apenas ter estudado em escola pública; e o estado do Amazonas com a Lei Estadual n.º 2.894/04 (Amazonas, 2004) onde a reserva para acesso ao ensino superior na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) dependia de comprovação de ter estudado os três últimos anos do ensino médio em escolas públicas ou privadas no Estado. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, as leis estaduais de cotas previram expressamente a reserva de vagas para pessoas com deficiência pelas Leis n.º 15.259/04 (Minas Gerais, 2004) e n.º 4.151/03 (Rio de Janeiro, 2003) respectivamente.

Com efeito, esse processo de implementação dos marcos legais torna-se ainda mais relevante à medida em que se buscou reconhecer os processos de inclusão no âmbito dos Institutos Federais. Sendo assim, uma primeira observação é que grande parte dos docentes não possuem formação inicial nem continuada em educação especial. Gonçalves e Dutra (2022) enfatizam que os docentes demonstram interesse na formação para o atendimento à inclusão e sinalizam demandas por maior apoio governamental para a redução das barreiras e maior

suporte institucional, com ampliação da atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão.

Este componente aborda a importância de eliminar a lógica excludente e dualista, que ainda está presente na educação profissional. De acordo com Oliveira e Delou (2022), os Institutos Federais surgem como soluções para superar a dicotomia educacional: educação geral/básica *versus* educação profissional, educação especial *versus* educação inclusiva. No entanto, percebe-se que, nos dias de hoje, o aumento das políticas neoliberais e reformas estão introduzindo na educação, e, por conseguinte, na formação profissional, elementos que podem agravar a desigualdade, além de ressuscitar a dualidade e promover a formação educacional limitada ao sistema capitalista.

Em pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, Cardoso (2016) salientou que a inclusão diz respeito não apenas a inserção dos alunos ao sistema educacional. Essa dinâmica deve incentivar o entendimento de que a escola é um espaço para todos e como tal ainda se constitui um desafio, no sentido de atender às singularidades e especificidades dos discentes. Sendo assim, a garantia de acesso a formação profissional para alunos com deficiência é um avanço, porém, apenas estar matriculado não é condição suficiente para uma formação que dialogue com as nuances do mundo do trabalho.

Já no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Magalhães, Marques e Castaman (2022) indicam, a inclusão das PCD, no contexto da educação profissional, tem um início demarcado pelo assistencialismo e com pouca relação à formação científica. A partir desta perspectiva e situando a experiência do IFTM, percebeu-se, que com a emergência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), uma promoção da cultura de inclusão, tendo em vista o processo de acesso, permanência e êxito desses estudantes.

Neste contexto, a pesquisa de Almeida (2021) examinou a situação da inclusão no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), sob a ótica dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), professores e alunos com deficiência matriculados na instituição. O estudo apontou que o NAPNE desempenha um papel crucial na instituição e, embora ainda necessite de melhorias, é reconhecido como um exemplo de inclusão nos campi. Quanto aos professores, apesar da falta

de informação e formação na área, demonstram uma postura receptiva em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino técnico e superior. Contudo, os problemas na formação docente e a falta de estabilidade nas políticas de inclusão têm impactos diretos na qualidade do atendimento oferecido a esses alunos.

As tensões e os desafios da educação inclusiva na Educação Profissional estão entrelaçados a uma rede de ressignificação no pensar e no agir. Nesta ótica, Dantas e Valcácio (2020) abordam uma educação das diferenças em que as limitações não sejam associadas a estigmas, mas que seja percebida como possibilidades de descolamentos e ações, em que a escola se configure como espaço de ensino e aprendizagem a todos os envolvidos.

Sendo assim, a inclusão da PCD no âmbito escolar, requer estudos e fazeres permanentes que provoquem reflexões acerca das possibilidades e necessidades. Essa perspectiva é elucidada por Ferreira (2018) que aponta a socialização de experiências vivenciadas na implantação do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Currais Novos, onde se destacou como esses sujeitos elaboram suas experiências numa perspectiva de uma educação emancipatória e cidadã.

Portanto, verifica-se uma diversidade de estudos realizados no âmbito da educação profissional, os quais massificam a necessidade de promover estratégias, formação aos professores, investimento nos núcleos específicos, entre outros fazeres, que atendam às PCD. Tais elementos sinalizam para uma compreensão do fenômeno da inclusão e do desenvolvimento de práticas e políticas.

Metodologia do Estudo

A construção da pesquisa em tela incidiu na articulação entre a fundamentação teórica e o desenvolvimento de estratégias que norteiem os caminhos da investigação, o que oportuniza o estabelecimento de parâmetros, materiais e recursos para a construção dos dados, bem como, a aproximação em torno do fenômeno investigado (Prestes, 2003). Dessa forma, a investigação realizada recorreu à abordagem qualitativa, a qual se orienta por áreas ou temas que envolvem os aspectos subjetivos, simbólicos e perceptuais dos participantes (Rea, Parker, 2017).

A pesquisa qualitativa é o procedimento metodológico que utiliza palavras, textos, falas,

desenhos, gráficos e imagens para construir o conhecimento da realidade social, em um processo de conquista-construção-verificação teórica em uma perspectiva holística, pois se trata de compreender o conjunto de qualidades que caracterizam um determinado fenômeno. A perspectiva qualitativa da pesquisa procura abordar a realidade social a partir do uso de dados não quantitativos (Rea, Parker, 2017).

Sendo assim, a pesquisa ao abordar o processo de inclusão das PCD aglutina a necessidade de transpor a metrificação ou o simples adensamento pragmático acerca do fenômeno para uma aproximação e um diálogo problematizador com as suas nuances. Nessa conjuntura, os sentidos, significado, valores e vivências, por exemplo, tecem uma compreensão do fenômeno que não podem ser meramente quantificados (Minayo, Deslandes, Gomes, 2015).

A pesquisa se deu no IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial (CMDI) na cidade de Manaus, estado do Amazonas. A unidade pertence ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Foi criado por meio da Portaria Ministerial n.º 67, de 06.02.1987, com o nome de Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus e autorizado a funcionar através da Portaria n.º 1.241 de 1992, oferecendo inicialmente os cursos de Informática Industrial e Eletrônica (IFAM, 2019).

Desse modo, tendo por base a abordagem qualitativa, optou-se por uma investigação a partir do curso técnico de Mecatrônica uma vez que a incidência de PCD era maior que nos demais cursos. E, ainda, destaca-se que entre as necessidades educacionais específicas⁵ predominantes em tal curso nos últimos três anos (2022, 2023 e 2004) estão: deficiências (auditiva e visual), transtornos globais do desenvolvimento (autismo), transtornos de hiperatividade/déficit de atenção.

Como instrumento para construção dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado a partir do *google forms* no decorrer do mês de novembro de 2023. As questões, em sua maioria, foram abertas a partir dos seguintes temas: conhecimento sobre inclusão, práticas educativas na instituição, convivência e desafios da inclusão das PCD. Sendo assim, responderam ao referido questionário cinquenta e quatro (54) estudantes do curso técnico

⁵O IFAM aglutina suas ações de permanência às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, a partir da articulação de processos e pessoas da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE). Dessa forma, para sua estruturação, o CAPNE considera pessoas com necessidades educacionais específicas aquelas que possuem: deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, mobilidade reduzida, transtornos funcionais específicos (IFAM, 2024).

integrado em Mecatrônica.

Os respondentes tinham faixa etária entre dezesseis (16) a dezenove (19) anos. Desses, a maioria (57,4%) se identificou com o gênero masculino. Com efeito, para além desta caracterização, os participantes foram inseridos nesta investigação a partir do seguinte critério de inclusão: estar vinculado ao IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial, independentemente de qualquer outra categorização.

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2010), a qual se subdivide em três etapas. A primeira fase consistiu na pré-análise, onde houve a organização dos dados, a leitura fluente, a escolha dos documentos de análise, a formulação da hipótese e objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e, por último, a preparação do material. A segunda fase envolveu a exploração do material, e a codificação dos dados. A terceira fase foi dedicada ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos e verificou-se a correspondência dos quadros e sínteses de resultados para a inferência e interpretação.

Assim, após esse processo, apresenta-se, a seguir, as principais categorias encontradas no decorrer da análise dos dados. Para tanto, destaca-se uma problematização articulada com a literatura científica com o intuito de fundamentar e explicitar os achados encontrados.

Mecanismos de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na EPT é significativo e está atrelado a um movimento de maior inclusão das diferenças. No Brasil, essa perspectiva tem sido fortalecida inicialmente na educação básica e depois no ensino superior e na EPT (Oliveira, Delou, 2022). Os Institutos Federais têm desafiado velhos paradigmas, ao propor outros modelos de formação profissional e tecnológica que superem a dicotomia entre a formação técnica e humana, adotando currículos integrados e a formação crítica (Zatti, 2016).

Neste contexto, é importante verificar quais são os mecanismos que potencializam a inclusão da PCD na EPTNM. Essa finalidade incide, anteriormente, à necessidade de reconhecer a noção de inclusão que atravessa o entendimento dos participantes. O reconhecimento do que pode ser feito para potencializar diz sobre a maneira como se compreende esse processo. Com efeito, a percepção dos participantes acerca da inclusão está relacionada a termos como “garantia de acesso”, “aumento de oportunidade”, “capacidade de

reconhecer”, “garantir a participação”.

Estudante 2: Inclusão é introduzir pessoas, independentemente de seu condicionamento, na educação e em atividades profissionais.

Estudante 4: Inclusão é o oposto a exclusão, ou seja, é acolher uma pessoa em um grupo ao invés de ignorá-la [...].

Estudante 17: É garantir o acesso equitativo à recursos adaptativos para auxiliar indivíduos com necessidades específicas.

Estudante 31: Aumentar as oportunidades para as pessoas que enfrentam dificuldades.

Estudante 32: É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro.

Estudante 35: Ter a capacidade de receber pessoas de todas as formas e fazer as mesmas se sentirem acolhidas.

Estudante 39: Garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas.

Estudante 49: Inclusão é acolher outras pessoas.

Estudante 53: A inclusão que eu entendo como estudante, refere-se à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, tenham igualdade de acesso a oportunidades de aprendizado. Isso inclui alunos com necessidades especiais, deficiências, talentos excepcionais ou qualquer outra característica que possa criar desafios únicos.

A percepção destacada ressalta elementos positivos acerca da noção de inclusão constituída pelos participantes. Esse conhecimento, no entanto, não se articula diretamente com as atividades educacionais produzidas no âmbito do contexto investigado. Quando questionados se participaram de alguma atividade específica para dialogarem sobre a inclusão de alunos com deficiências e, ainda, se a instituição oferece algum incentivo para que, entre os alunos, haja a promoção de processos inclusivos, as respostas foram, majoritariamente, negativas.

Esta conjuntura sinaliza uma primeira atenção quanto aos fazeres sobre o processo de inclusão na EPTNM: é necessário aprofundar o diálogo sobre a inclusão bem como desenvolver e explicitar junto aos estudantes atividades que sensibilizem acerca dos processos de inclusão. Observa-se que existe em suas vivências uma compreensão do que seja inclusão. No entanto, a realização de atividades e a problematização no bojo do instituto, ainda, carecem de uma maior articulação.

No contexto investigado, essa proposição sinaliza uma preocupação quanto ao processo de ampliação e de desenvolvimento de estratégias que viabilizem condições e recursos para a garantia da permanência e do êxito dos educandos, conforme se explicita no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFAM, 2019). Desse modo, considerando que o IFAM

compreende a concepção de ser humano enquanto sujeito único e coletivo, torna-se necessário fortalecer estratégias para a “garantia da educação que se contraponha à desigualdade social, pautada em valores que direcionem para uma compreensão crítica e transformadora da realidade” (IFAM, 2019, p. 110).

Esta conjuntura incide em um desafio a ser refletido e praticado. E ainda, tais considerações, de certa forma, estão presentes na identificação dos mecanismos que podem articular e instrumentalizar o processo de inclusão das PCD, conforme pode-se sintetizar na expressão do Estudante 5: “incluir adaptação de materiais, apoio pedagógico, garantia de acessibilidade física e tecnológica, capacitação de professores, mediação entre aluno e instituição, e promoção de eventos de conscientização”. Sendo assim, verifica-se dois mecanismos que podem ser identificados em tal processo: 1) Realização de práticas educativas; 2) Uso de tecnologias educacionais; 3) Formação docente.

O primeiro mecanismo observado pelos participantes diz respeito ao fomento de “práticas educativas” junto à comunidade educativa. Destaca-se que a noção de práticas educativas diz respeito às estratégias utilizadas pela instituição que podem promover conhecimentos e vivências de aprendizagem. Essa condição torna-se bastante significativa no contexto da EPT uma vez que sinaliza um transbordamento de ações para além da sala de aula. Se, historicamente, a EPT se caracterizava pela formação para o mercado de trabalho, do ponto de vista de suas práticas há, ainda, um enraizamento tecnicista que dimensiona o processo de ensino e aprendizagem centrado no estar em sala de aula (Zatti, 2016).

A percepção dos participantes demonstra não somente um diálogo para valorizar outras formas de construir o processo educativo, mas sinaliza uma urgência: integrar a formação técnica com atividades e modos que promovam uma abordagem humanizada e integrada, que articule o currículo com as situações contextuais (Oliveira, Pantoja, Azevedo, 2019). Desse modo, os participantes expressam:

Estudante 6: Falar mais sobre esse assunto, através de palestras. Assim os alunos ficariam mais ligados sobre a inclusão no nosso instituto.

Estudante 7: Criar espaços e palestras que discutam a implementação da inclusão na rede de ensino.

Estudante 8: É investir em propaganda na própria escola e nas redes sociais

Estudante 9: Postagens de vídeos curtos no Instagram.

Estudante 13: Realizar palestras e campanhas e orientar os responsáveis sobre esse assunto.

Estudante 18: Workshops que mostrem o quão é necessário adotar políticas que auxiliem as pessoas com deficiência.

Estudante 32: Promover palestras e incluir mais os alunos em atividades.

Conforme se observa, os estudantes demonstram interesse na interlocução por meio de atividades extraclasse (*Workshops* e palestras, por exemplo) que dialoguem com suas experiências juvenis e modos de comunicação contemporâneos (uso de redes sociais, por exemplo). Nessa perspectiva, quando todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, encontram um ambiente escolar no qual experimentam e vivenciam práticas, ferramentas e outras estratégias que dialoguem com suas experiências o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de inclusão, podem ser mais efetivos.

A interação com fazeres que transcendem a sala de aula incide uma problematização paradigmática da concepção que ainda assenta a EPT, isto é, o tecnicismo enquanto práticas reprodutivistas centradas em padronizações e fragmentações. Com efeito, o diálogo com esses outros fazeres podem potencializar mudanças necessárias no ambiente: atitudinais (produzir práticas de acolhimento), curriculares (desenvolver projetos e outras dinâmicas de construção do conhecimento na instituição) e arquitetônicas (incentivar o uso de espaços e instrumentos de modo acessível) que podem reverberar na inclusão das PCD (Kikuichi, Queiroz, 2018).

Assim, a indicação de práticas educacionais baseadas na mediação social e nas relações horizontais e dialógicas podem favorecer as experiências de acolhimento e compreensão da condição da PCD. As dinâmicas mais interativas podem aumentar a participação, o engajamento, o fomento das habilidades sociais e a abertura a outras formas de comunicação, favorecendo um ambiente inclusivo de aprendizagem para além do rigor técnico.

Outro mecanismo observado no decorrer da investigação foi o uso das “tecnologias educacionais”. Sabe-se que as tecnologias educacionais exercem um papel singular no processo de inclusão das PCD, uma vez que oportunizam o uso de recursos e ferramentas que podem mitigar ou superar dificuldades como a comunicação, o acesso à informação, a interação social, a aprendizagem personalizada, etc. Tais considerações podem ser imbuídas dos enunciados mencionados pelos participantes:

Estudante 11: [...] disponibilizar materiais didáticos em formatos acessíveis e utilizar tecnologias assistivas.

Estudante 19: Tecnologias que ajudem a comunidade em geral, tecnologias que auxiliem as pessoas.

Estudante 41: Projetos com tecnologia voltado para esse público.

A tecnologia educacional constitui-se pela integração das tecnologias de informação e comunicação à educação com a finalidade de apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, com efeito, que essa integração na comunidade educativa precisa estar inserida como parte do contexto e não como algo suficiente em si mesmo para mitigar e solucionar um problema (Noronha, Lacerda Junior, 2022).

Destaca-se que a categoria apresentada pode encontrar ressonância ao uso das tecnologias assistivas, isto é, recursos ou serviços com a finalidade de potencializar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (Mourão, 2022). No caso das PCD, software de transcrição, legendagem e subtitulação, aplicativos de tradução de línguas de sinais, por exemplos, são instrumentos que podem ser utilizados como tecnologias educacionais para fomentar a inclusão.

Assim, a utilização de tecnologias educativas para a inclusão de PCD põe em viabilidade um processo educativo acessível e singularizado, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas. A integração efetiva dessas tecnologias pode proporcionar a construção de ambientes de aprendizagem, físicos e virtuais, mais inclusivos e justos, nos quais todos os participantes podem ter a oportunidade de otimizar seu percurso formativo.

O último mecanismo observado diz respeito à “formação docente” que no contexto da inclusão é uma necessidade. Sendo assim, verifica-se que quando as abordagens pedagógicas são integradas na formação docente a partir de uma prática planejada junto às necessidades de aprendizagem das PCD há um aprimoramento da ação pedagógica que repercute em atitudes positivas dos educadores em relação à inclusão (Vaz, *et al.*, 2015). Neste contexto, os participantes apresentaram como elemento de potencialidade da inclusão a formação docente.

Estudante 11: Oferecer treinamentos regulares para professores e funcionários sobre práticas inclusivas [...].

Estudante 37: O Instituto deve garantir acessibilidade física e oferecer formação contínua aos educadores.

Estudante 48: Oferecer programas regulares de capacitação para professores e demais profissionais da instituição, visando sensibilizá-los sobre as questões

da inclusão e fornecer ferramentas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Estudante 54: Desenvolvimento de novas técnicas de ensino para pessoas com necessidades específicas.

A formação docente inserida como prática institucional pode auxiliar os professores na aquisição de conhecimentos sobre abordagens pedagógicas para fomentar processos inclusivos. Essa compreensão promove o reconhecimento das implicações e barreiras experimentadas no ambiente escolar.

[...] necessidade de ofertar a formação continuada para o docente, além dos profissionais que o apoie para que se favoreça a educação inclusiva na EPT, bem como o apoio institucional tão necessário para conseguirmos traçar estratégias que favorecem a educação inclusiva através da construção de um projeto pedagógico coletivo, que fará as adaptações curriculares necessárias e buscará a utilização de tecnologias assistivas além de uma organização flexível das atividades pedagógicas que irão assegurar o direito à aprendizagem do discente com deficiência (Boaventura, Aguiar, Salazar, 2021, p. 105).

A inclusão das PCD no processo educacional, em especial nos cursos da EPTNM, não pode ser tomada como algo isolado ou disposto para atender exclusivamente os interesses do mercado, isto é, gerar um contingente de trabalhadores habilitados para atuar tecnicamente na produção (Carvalho, 2023). Torna-se fundamental, assim, pensar esse processo como uma ação do Estado, em sua obrigatoriedade, mas também, como uma mudança paradigmática de convivência social que transita de visões que capturam as diferenças e as diversidades em modelos homogêneos.

Assim, como política pública que emerge na história a partir do lugar do trabalhador, a educação profissional precisa se constituir como promotora de igualdade e oportunidades para todos (Souza, Medeiros Neta, 2021). O processo educativo demanda uma diversidade de circunstâncias, as quais exigem respostas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o desenho estruturado para essa investigação leva em consideração que o alcance de uma educação inclusiva perpassa pela escuta dos estudantes como sujeitos ativos.

Considerações finais

O texto apresentado se constitui como um espaço de ressonância sobre a inclusão, o que pode permitir uma articulação das situações contemporâneas com as vivências próximas e significativas dos participantes no decorrer do processo de construção das atividades. Do ponto de vista do impacto científico contribui com a temática da inclusão, evidenciando os elementos que constituem a estrutura da EPT em nosso contexto.

As reflexões problematizadas influenciam as condições que atravessam a EPTNM na região amazônica, isto é: como ocorre sua oferta? Como se organiza o fazer educativo para acolher as PCD? Como se efetiva, enfim, a inclusão nesse cenário? Vislumbra-se, desse modo, que a construção da referida pesquisa pode: aprofundar a discussão em torno da educação inclusiva a partir dos próprios estudantes e evidenciar a relevância das narrativas como constructo teórico-metodológico na interface entre o que é vivido pelos sujeitos e suas perspectivas.

Deste modo, no que diz respeito à educação inclusiva experienciada pelos estudantes, esta investigação evidencia o reconhecimento às suas percepções e experiências realizadas no contexto da comunidade escolar. Entendemos que a escuta ativa dos estudantes como ação de pesquisa também se coloca como um caminho didático para fortalecer o pertencimento, a identificação de potencialidades e a construção de alternativas mediante os desafios, bem como para promoção de uma cultura de respeito mútuo entre os pares.

Essa compreensão permite que os estudantes se percebam parte integrante do meio, corresponsáveis com o desenvolvimento de estratégias para identificação dos desafios, bem como, de proposições que fortaleçam as interações sociais e a participação cidadã. Fazer-se parte é um exercício de consciência de si e do mundo ao redor, sendo esses elementos que retroalimentam os processos de inclusão. Neste circuito, ao utilizar narrativas dos estudantes como instrumento de verificação desse processo de inclusão, é possível uma compreensão que atravessa as nuances destes participantes e a complexidade das tramas subjetivas, que por vezes, ficam silenciadas em abordagens que objetivam apenas uma metrificação dos fenômenos.

Sendo assim, as práticas educativas, o uso de tecnologias educacionais e a formação docente esboçam-se, desse modo, como resultados tecidos a partir de um diálogo com a dinâmica interna de um curso técnico, o que pode promover a construção de atitudes e de

crenças propositivas acerca da inclusão e pode engendrar um processo e um ambiente mais solícito às demandas das PCD.

Por fim, ao evidenciar a percepção dos estudantes sobre os processos de inclusão escolar no IFAM, destacamos a capacidade de elaboração crítica, a postura ética e o engajamento dos estudantes que demonstram compreender que a inclusão não é um privilégio e, sim, um direito. Essa percepção certamente é favorecida pela experiência de convivência e aprendizagem junto com colegas que têm deficiência.

Referências

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2701> Acesso em: 23 de mai.2024.

AMAZONAS. **Lei Ordinária n.º 2.894, de 31 de maio de 2004**. DISPÕE sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7349>. Acesso em: 01 de jun.2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOAVENTURA, Alessandra Barbara César de Freitas; AGUIAR, Aline Simões, SALAZAR, Deuzilene Marques. **O Surdo na Perspectiva Inclusiva Na EPT: uma experiência docente no IFAM/Campus Eirunepé**. Igapó, 15 (Edição Especial). Disponível em: <https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/304> Acesso em: 17 de mai.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de mai.2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 de maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 de maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 31 de maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 01 jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 01 de jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 jan.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 01 de jun.2024.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.** 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4804>. Acesso em: 30 de jan. 2024.

CARVALHO, Rosa Almeida de. **Inclusão e permanência de pessoas com deficiência auditiva e surdas no IFBA campus Vitória da Conquista: indicadores normativos e dispositivos educacionais.** Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/602>. Acesso em 15 de fev.2024:

DANTAS, Suzyneide Soares; VALCÁCIO, Marcos André José. **Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: tensões e desafios.** VI CONEDU - Vol. 2. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 982-997. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65371>. Acesso em: 17 de maio 2024.

FERREIRA, Rejane Gomes. **Educação inclusiva na educação profissional e tecnológica: vislumbrando desafios possíveis.** Anais III CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44586>. Acesso em: 17 de maio 2024.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. Educação em**

Foco, v. 25, n. 46, p. 335-371, 2022. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5866>. Acesso em: 10 de fev.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM. **Plano de desenvolvimento institucional 2019 - 2023**. Disponível em:

<http://ead2.ifam.edu.br/arquivos/PDI20192023.pdf>. Acesso em: 07 de mai.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM. **Resolução nº 17, CONSUP/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024**. Disponível em:

<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-ao-estudante/arquivos/RESOLUCAO17.REFORMULAREGIMENTOINTERNOCAPNE.pdf>. Acesso em: 19 de jun.2024.

KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca; QUEIROZ, Florence Alves Pereira de. A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. **Revista Evidência**, v. 14, n. 14, 2018. Disponível em: <https://ojs.uniaraaxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/573>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; MARQUES, Welisson; CASTAMAN, Ana Sara. Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre a perspectiva inclusiva das pessoas com necessidades específicas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 12, p. 01 - 25, e022051, 2022. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1857>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel; SOARES, Juliana de Souza; NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de; SOUZA, Sandra Freitas de. Formação de docentes para a educação profissional: problemas e desafios. **Crítica Educativa**, 3(2), 94, 2017. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/137/279/1349>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**, 34^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004**. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15259/2004/>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MOURÃO, Andreza Bastos. **Tecnologia assistiva na educação e práticas pedagógicas inclusivas**. Manaus (AM): Editora UEA, 2022.

NASCIMENTO, Augusto Sávio Guimarães do; RODRIGUES, M. F.; NUNES, Albino O. A pertinência do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2(11), 117-129, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5457>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

NORONHA, Evelyn Lauria; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. As Tecnologias Educacionais na Formação Docente. **Revista Contexto & Educação**, 37(118), e 12674., 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12674/7048>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; PANTOJA, Ana Maria Silva; AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins de. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 389-303, 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a Inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Lei Ordinária nº 4151, de 4 de setembro de 2003**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 01 de junho 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002**. Disponível em: [https://www.uern.br/controledepaginas/compurve-leis-decretos/arquivos/04711lei_n_8.258_\(reserva_de_vagas\).pdf](https://www.uern.br/controledepaginas/compurve-leis-decretos/arquivos/04711lei_n_8.258_(reserva_de_vagas).pdf). Acesso em: 01 de jun. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Acesso em: 01 de jun. 2024.

VAZ, Sharmila; WILSON, Nathan J; FALKMER, Marita; SIM, Angela; SCOTT, Melissa; CORDIER, Reinie; FALKMER, Torbjörn. Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. **Plos One**, 10(8), e 0137002, 2015. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0137002>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

ZATTI, Vicente. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 11(3), 1461-1480, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7555>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

Submissão em: 19/05/2024

Aceito em: 20/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS