



INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

SAMUEL DOS SANTOS MOTA

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: SUBSÍDIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DO IFRS**

Porto Alegre

2024

SAMUEL DOS SANTOS MOTA

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: SUBSÍDIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DO IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: professora Dra. Andréa Poletto Sonza

Porto Alegre

2024

M917e Mota, Samuel dos Santos

O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino ofertado na Educação Profissional e Tecnológica: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS/ Samuel dos Santos Mota – Porto Alegre, 2024.

132 f. : il., color.

Orientadora: Profª Dra. Andréa Poletto Sonza

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, Porto Alegre, 2024.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Estágios. 3. Acessibilidade. 4. Deficiência. I. Sonza, Andréa Poletto. II. Título.

CDU: 37.004

Bibliotecário responsável: Filipe Xerxeneski da Silveira – CRB-10/1497

SAMUEL DOS SANTOS MOTA

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO OFERTADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: SUBSÍDIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DO IFRS**

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

Aprovado em 26 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Orientadora

Profa. Dra. Liliane Madruga Prestes
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza
Instituto Federal do Amazonas

Dedico este trabalho à minha esposa, Janaína Aparecida Machado dos Santos, em reconhecimento a todo o amor que ela demonstrou por mim, oferecendo um apoio incansável ao longo desta etapa da minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Andréa Poletto Sonza, agradeço a forma respeitosa e acolhedora com que me orientou durante o percurso da pesquisa.

À minha irmã, Sara dos Santos Mota, agradeço pelos profícuos diálogos que me proporcionou no decorrer do mestrado.

Ao professor Dr. Dalmir Pacheco de Souza e à professora Dra. Liliene Madruga Prestes, expresso meus agradecimentos pelas valiosas contribuições que fizeram ao estudo que desenvolvi.

À Suélen Bordin, tradutora e intérprete de Libras do IFRS, cujo trabalho tornou o produto educacional que elaborei mais acessível às pessoas surdas, meu sincero reconhecimento.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para a construção e aprimoramento do caminho que trilhei.

A rua de acesso à inclusão não tem um fim
porque ela é, em sua essência, mais um
processo do que um destino.
(Peter Mittler, 2003).

RESUMO

Este estudo vincula-se ao mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT; integra a linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e pertence ao macroprojeto de inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Seu problema de pesquisa é o seguinte: como promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, levando em consideração as políticas institucionais do IFRS? Decorrente da pergunta apresentada acima, esta dissertação possui o objetivo geral de investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. No que se refere à metodologia, este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. Nesse diapasão, visando contribuir para que os documentos analisados sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios, a pesquisa sugeriu alterações nos textos dos seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, e Instrução Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. O produto educacional elaborado a partir desta dissertação é um checklist de verificação da acessibilidade ofertada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios, instrumento concebido a partir das seguintes dimensões de acessibilidade pensadas por Romeu Sasaki (2020): arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Acessibilidade. Estágio Curricular Obrigatório. Educação Profissional e Tecnológica. Regulamentos.



ABSTRACT

This paper is linked to the professional master's degree of the Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT; integrates the Educational Practices in Professional and Technological Education research line and belongs to the macro project of inclusion and diversity in formal and non-formal teaching spaces at EPT. The research problem is the following question: how to promote the inclusion of students with disabilities through inclusion in mandatory curricular internships, taking into account IFRS institutional policies? Arising from the question presented, this study has the general objective of investigating the challenges and strategies for the inclusion of students with disabilities through inclusion in mandatory curricular internships, analyzing the institutional policies of IFRS. Regarding methodology, this study was developed through documentary research, qualitative approach, and applied nature. In this sense, aiming to contribute to the documents analyzed being more inclusive and taking into account the accessibility conditions encountered by students with disabilities during their mandatory curricular internships, the research suggested changes to the texts of the following regulations: Lei No. 11.788 of September 25, 2008; Instrução Normativa No. 213, of December 17, 2019; Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS No. 001, of May 5, 2020. The educational product created from this dissertation is an accessibility verification checklist offered to students with IFRS disabilities during their mandatory curricular internships, an instrument designed based on the following dimensions of accessibility thought up by Romeu Sasaki (2020): architectural, attitudinal, communicational, instrumental, methodological and programmatic.

Keywords: Students with Disabilities. Accessibility. Mandatory Curricular Internship. Professional and Technological Education. Regulations.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 - | Mapa com as localidades que possuem campi do IFRS..... | 35 |
| Figura 2 - | Exemplo de materiais desenvolvidos pelo CTA..... | 36 |
| Figura 3 - | Atividade de Orientação e Mobilidade desenvolvida pelo Napne junto a um estudante com deficiência visual..... | 40 |
| Figura 4 - | Rampa localizada no trecho 1 da Orla Moacyr Scliar – Porto Alegre/RS..... | 45 |
| Figura 5 - | Parte da rota acessível da Orla Moacyr Scliar – Porto Alegre/RS..... | 45 |
| Figura 6 - | Aluno hipertônico utilizando 1 (um) caderno com pauta ampliada e 1 (um) lápis com engrossador em EVA..... | 46 |
| Figura 7 - | Balanço acessível instalado na Praça Júlio Mesquita, localizada na cidade de Porto Alegre/RS..... | 46 |
| Figura 8 - | Exemplo do princípio Uso Flexível..... | 48 |
| Figura 9 - | Exemplo do princípio Uso Simples e Intuitivo..... | 49 |
| Figura 10 - | Exemplo do princípio Informação de Fácil Percepção..... | 50 |
| Figura 11 - | Exemplo do princípio Sem Esforço..... | 50 |
| Figura 12 - | Exemplo do princípio Abrangente..... | 51 |
| Figura 13 - | Exemplo de Auxílio para a Vida Diária aplicado no campo da educação..... | 57 |
| Figura 14 - | Exemplo de Auxílio para a Vida Diária aplicado no campo da educação..... | 57 |
| Figura 15 - | Exemplo de Recurso de Acesso ao Computador aplicado no campo da educação..... | 58 |
| Figura 16 - | Capa do produto educacional..... | 101 |

QUADROS

| | | |
|------------|--|----|
| Quadro 1 - | Princípios orientadores do Desenho Universal e suas diretrizes..... | 53 |
| Quadro 2 - | Organização dos dados obtidos durante as entrevistas iniciais..... | 61 |
| Quadro 3 - | Encaminhamentos paralelos a serem pensados pelo professor do AEE..... | 62 |
| Quadro 4 - | Registro das habilidades e dificuldades do aluno durante a realização da atividade..... | 62 |
| Quadro 5 - | Diferenças das perspectivas de integração e inclusão escolar..... | 69 |
| Quadro 6 - | Algumas concepções de pessoa com deficiência na legislação brasileira..... | 70 |
| Quadro 7 - | Alterações propostas em algumas políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS que abordam os estágios curriculares..... | 88 |
| Quadro 8 | Respostas dos avaliadores sobre o produto educacional..... | 99 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|---|----|
| Gráfico 1 - | Número de matrículas de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022..... | 32 |
| Gráfico 2 - | Percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022..... | 33 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| AEE - | Atendimento Educacional Especializado |
| Caene - | Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais |
| Capes - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAST - | <i>Center for Applied Special Technology</i> |
| CAT - | Comitê de Ajudas Técnicas |
| Cefet - | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CVI - | Centro de Vida Independente |
| CTA - | Centro Tecnológico de Acessibilidade |
| DUA - | Desenho Universal para Aprendizagem |
| EAFs - | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EPT - | Educação Profissional e Tecnológica |
| EUSTAT - | <i>Empowering Users Through Assistive Technology</i> |
| ETFs - | Escolas Técnicas Federais |
| Faders | Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no RS |
| IBC - | Instituto Benjamin Constant |
| IBGE - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ines - | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| IFRS - | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| IFs - | Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| GEM - | Especialização em Gestão Empresarial |
| LBI - | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |

| | |
|------------------|--|
| Libras - | Língua Brasileira de Sinais |
| LDB - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC - | Ministério da Educação |
| MPIE - | Mestrado Profissional em Informática na Educação |
| Napne - | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas |
| NA - | Núcleo de Acessibilidade |
| NEABIs - | Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas |
| NEPGSSs | Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade |
| PcD - | Pessoa(s) com Deficiência |
| PEI - | Plano Educacional Individualizado |
| PIE - | Plano Individualizado de Estágio |
| PNE - | Plano Nacional de Educação |
| POA - | Porto Alegre |
| PPC - | Projeto Pedagógico do Curso |
| ProfEPT - | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica |
| ProfNit - | Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação |
| PTE - | Programa de Trabalho Educativo |
| RFEPCT - | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| RS - | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SciELO - | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| Seesp - | Secretaria de Educação Especial |
| Senac - | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| Senai - | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |

| | |
|-------------------|---|
| Setec - | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TA - | Tecnologia Assistiva |
| TEC NEP - | Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| UFRGS - | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRN - | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFSM - | Universidade Federal de Santa Maria |
| Unochapecó | Universidade Comunitária da Região de Chapecó |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 | REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA: O ITINERÁRIO DO PESQUISADOR ATÉ O MESTRADO PROFISSIONAL..... | 11 |
| 1.2 | JUSTIFICATIVA..... | 15 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 20 |
| 2.1 | DUALISMO ESTRUTURAL, BREVE HISTÓRICO DA EPT E BASES CONCEITUAIS DA MODALIDADE..... | 20 |
| 2.2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA EPT: DA CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA AO CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS, PASSANDO PELA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA..... | 28 |
| 2.2.1 | INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO..... | 34 |
| 2.2.1.1 | O CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS..... | 39 |
| 2.3 | PESSOA COM DEFICIÊNCIA, ACESSIBILIDADE E DEMAIS CONCEITOS A PARTIR DOS QUAIS A PESQUISA ESTÁ ORGANIZADA..... | 41 |
| 2.4 | ETAPAS DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E MODELOS DE DEFICIÊNCIA..... | 63 |
| 2.5 | PESQUISAS CORRELATAS..... | 71 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 76 |
| 3.1 | COLETA DE DADOS..... | 76 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 78 |
| 4.1 | ESTÁGIOS CURRICULARES: ANALISANDO ALGUMAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DO IFRS..... | 78 |
| 5 | PRODUTO EDUCACIONAL..... | 93 |
| 5.1 | ETAPAS PARA A CONSTITUIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 97 |
| 6 | CONCLUSÕES..... | 102 |
| | REFERÊNCIAS..... | 105 |
| | ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... | 117 |
| | ANEXO B - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL..... | 123 |
| | ANEXO C - CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA..... | 125 |
| | ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAMPUS PORTO ALEGRE ... | 127 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA: O ITINERÁRIO DO PESQUISADOR ATÉ O MESTRADO PROFISSIONAL

Esta seção inicial apresenta um fragmento da minha trajetória pessoal e acadêmica até o ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Neste sentido, busca contribuir com o leitor, ajudando-o a compreender as escolhas que fiz durante a escrita desta dissertação.

Sou oriundo da cidade de Santana do Livramento, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul - RS, sendo o filho mais novo de um advogado e de uma professora e tendo uma irmã mais velha. Desde o ano de 2012, resido em Porto Alegre e trabalho como professor dos anos iniciais em uma escola municipal bilíngue para surdos.

Quanto à minha vida acadêmica, esse período teve início no ano de 2002, o que ocorreu por meio do curso de licenciatura plena em Educação Especial: habilitação em Educação de Surdos, formação realizada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A escolha que fiz para o ensino superior foi inspirada na atuação profissional da minha mãe, a qual é licenciada em pedagogia e, no período da minha opção pelo curso de licenciatura, atuava como assessora pedagógica na 19ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, com sede em Santana do Livramento. Lembro-me com clareza que, durante os finais de semana, ela estudava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e se apropriava de aportes teóricos como Paulo Freire e Pedro Demo, autores que estavam sempre “presentes” na casa em que residíamos.

Meu ingresso na UFSM marcou não só o início da minha jornada acadêmica, mas também uma mudança de residência, pois, para poder frequentar a instituição, deixei Santana do Livramento e estabeleci moradia no município de Santa Maria – RS. Durante minha trajetória na universidade, precisei me habituar com a construção do conhecimento acadêmico, o qual apresentava uma ruptura significativa com a realidade que eu estava habituado na escola estadual que frequentei, momento em

que precisei me confrontar com uma série de aspectos basilares que não havia construído ao longo do tempo em que fui aluno da Educação Básica. Outrossim, nesse período, em função da minha escolha acadêmica específica — Educação de Surdos — comecei a ter minhas primeiras interações com a Comunidade Surda¹ e iniciei meu aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras, experiências que me permitem ser fluente nessa língua hoje em dia.

No ano de 2003, aos 19 anos de idade, precisei lidar com uma situação inesperada, que mudou minha trajetória de vida: tive meningite viral. A referida doença, após alguns períodos de internação, fez com que eu perdesse a visão do olho direito. Naquele momento, ainda que eu não tivesse clareza, a relação que eu estabelecia com a Educação Especial passava por uma mudança drástica, pois minha percepção das questões referentes a esta área de formação começava a ser composta por uma perspectiva profissional e minha vivência enquanto pessoa com deficiência - PcD.

Ao concluir o curso de Educação Especial, fui residir na cidade de Coronel Freitas, localizada no interior do estado de Santa Catarina - SC, para atuar como intérprete de Libras em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual e fazer um trabalho embrionário de atendimento educacional especializado - AEE. Após um ano, fui convidado para trabalhar como intérprete de Libras da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, ficando um curto período na instituição e retornando ao Rio Grande do Sul para continuar ampliando minha formação acadêmica.

No referido contexto, em 2009, ingressei na especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação da UFSM, curso que concluí em 2010. Durante o período de encerramento dessa formação, também realizei 2 (dois) processos seletivos de mestrado acadêmico na área da educação, sendo um na UFSM e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, nos quais não obtive aprovação.

Entre os anos de 2010 e 2011, atuei como tutor do curso de Pedagogia a distância oferecido pela UFSM e participei de alguns concursos públicos e entrevistas

¹ “A Comunidade Surda é uma espécie de espaço onde se difundem a língua e cultura surdas. Essas comunidades estão espalhadas pelo mundo inteiro reunindo surdos e ouvintes que partilham do mesmo ideal de luta pela manutenção dos interesses de igualdade e acessibilidade dos surdos [...]” (Santana; Santana, 2020, p. 7).

em processos seletivos. À época, apesar da visão monocular ainda não ser legalmente considerada uma deficiência, o que ocorreu somente em 2021, descobri que eu não poderia realizar concursos para diversos cargos devido a esta minha condição física. Nesse sentido, posso exemplificar as carreiras policiais, citando o edital do concurso da polícia militar de São Paulo do ano de 2011, o qual mencionava que seriam considerados aptos os candidatos “com visão mínima de 0,7 (zero vírgula sete) grau em cada olho separadamente ou apresentar visão 1,0 (um) em um olho e no outro no mínimo 0,5 (meio)” (São Paulo, 2011, p. 1). Igualmente, também enfrentei algumas barreiras atitudinais durante as minhas tentativas de participação no mundo do trabalho, situações nas quais, muitas vezes, a visão monocular era associada a alguma incapacidade de realizar determinadas funções, sendo que eu sequer recebia a oportunidade de demonstrar minhas habilidades.

Em setembro de 2012, fui convocado no concurso da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e passei a atuar como docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, uma escola bilíngue inclusiva destinada ao atendimento de alunos surdos. Neste momento da escrita, é indispensável eu referir que a educação bilíngue de surdos é definida legalmente como:

modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996, cap. V – A, art. 60-A)

Durante minha atuação profissional na EMEF bilíngue de Surdos Salomão Watnick, desempenhei diferentes funções: docente dos anos iniciais, do atendimento educacional especializado e do laboratório de aprendizagem; atualmente, trabalho como orientador educacional. A minha trajetória na instituição fez com que eu percebesse que o contingente de alunos da escola, considerando uma perspectiva

inclusiva, é formado por surdos e surdos com condições adicionais², como deficiência intelectual, baixa visão e Transtorno do Espectro Autista.

Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Trabalho Educativo – PTE, serviço da secretaria municipal de educação. Este, de acordo com o site da Prefeitura de Porto Alegre, foi criado no ano de 1996 e instrumentaliza para o ingresso no mundo do trabalho estudantes que tenham deficiências e/ou Transtorno do Espectro Autista e estejam prestes a concluir o Ensino Fundamental. O serviço oferta a este grupo de alunos oportunidades de aprendizado afora aquelas oferecidas no ambiente escolar e tem como objetivo estimular aspectos como exercício da cidadania, a integração na cultura e a participação ativa na sociedade (Garcia, 2017).

O programa conta com o apoio do Sistema S, da Superintendência Regional do Trabalho, do Comitê Pró-Inclusão e do Grupo de Apoio Local na oferta de cursos de capacitação e encaminhamento ao mercado de trabalho. O PTE está presente nas quatro escolas especiais do município (Lucena Borges, Lygia Averbuck, Elyseu Paglioli e Tristão Sucupira Vianna), no CMET Paulo Freire, na Escola Bilíngue de Surdos Salomão Watnick e para alunos de escolas regulares atendidos nas Salas de Integração e Recursos (SIR-PTE) (Garcia, 2017, p. 1).

Ao me apropriar sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras do PTE, me interessei em conhecer o funcionamento do programa, visto que representa uma possibilidade de inserção dos alunos com deficiência no mundo do trabalho, o que, de alguma forma, também remetia a minha trajetória profissional enquanto pessoa com deficiência. Em muitos casos, as inserções no mundo do trabalho proporcionadas pelo PTE são as primeiras participações profissionais dos alunos, momentos nos quais eles enfrentam desafios nessa seara da vida e amadurecem ao longo desse processo.

Na continuidade da minha carreira enquanto docente da EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, visto a heterogeneidade de alunos atendidos na instituição, a necessidade de formações que complementassem os conhecimentos

² O termo surdos com condições adicionais é empregado de forma habitual pela pesquisadora portuguesa Susana Barbosa e decorre de uma tradução da expressão *Deaf Plus*, sendo esta: “uma referência às crianças surdas que apresentam condições adicionais. As condições que constituem essas crianças são múltiplas e variadas, incluindo crianças surdas com as seguintes características: deficiências visuais, que estão no espectro do autismo e com deficiência intelectual” (Beams, 2012, p. 1, tradução nossa).

que eu havia construído na licenciatura se tornou evidente. Dessa forma, realizei uma série de cursos no campo da Educação Especial e Inclusiva, como especializações em Língua Brasileira de Sinais, Psicomotricidade e Educação Especial e Inclusiva e aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 2021, ao encerrar um curso de extensão sobre Transtorno do Espectro Autista, resolvi articular duas questões de meu interesse: o objetivo de realizar um mestrado e a temática da inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Assim sendo, fiz minha inscrição na seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, na qual fui aprovado.

Portanto, frente as intersecções pessoais e profissionais que o tema da inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho apresenta com a minha trajetória de vida, durante o mestrado, decidi investigar os desafios e estratégias para promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS, nas quais, quando compreendi como necessário, propus modificações em suas estruturas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Durante o ano de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE publicou a 47ª edição do periódico denominado de Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. A edição teve como tema as pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil e apontou que existiam 17,2 milhões de pessoas com deficiência³ com 2 (dois) anos ou mais no país em 2019. Desse percentual, considerando aquelas aptas para trabalhar de acordo com o recorte empregado pelo Instituto (14 anos ou mais), apenas 28,3% participavam do mundo do trabalho, sendo que destes, apenas 34,4% ocupavam vagas formais. No que concerne às pessoas sem deficiência, os percentuais apresentados foram de 66,3% para a participação no mundo do trabalho e 50,9% para a formalização.

³ A classificação de pessoas com deficiência empregada pelo IBGE teve como referência as orientações internacionais do Grupo Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência.

A Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991) obriga as empresas com mais de 100 (cem) funcionários a terem, em seus quadros, beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência em percentuais que começam em 2% (dois por cento), para empresas com mais de 100 (cem) funcionários, e terminam em 5% (cinco por cento), sendo este percentual destinado às empresas com 1001 (mil e um) empregados ou mais. Todavia, apesar da existência deste normativo, há uma participação menor das PcD no mundo do trabalho em relação às pessoas sem deficiência. Neste sentido, ao analisar, principalmente, os dados da Relação Anual de Informações Sociais de 2018 a publicação “INCLUIR: O QUE É, COMO E POR QUE FAZER?”, lançada pelo Ministério Público do Trabalho no ano de 2020, traz que:

Apesar de todo o esforço empregado pelos defensores do direito ao trabalho para a PcD, as vagas disponibilizadas pela Lei de Cotas não estão sendo totalmente preenchidas. Em 2018, apenas 50% das vagas reservadas para estabelecimentos com 100 empregados e mais estavam sendo ocupadas. (Brasil, 2020, p. 118)

Conforme é possível perceber pelos dados apresentados no parágrafo anterior, a simples oferta de vagas não garante a participação efetiva das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, o que pode ser resultado das diversas barreiras com as quais esse segmento da população se depara em diferentes contextos das suas vidas. Dentro dessa conjuntura, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI conceitua que barreiras são:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. IV).

Além disso, a legislação referida acima classifica as barreiras do seguinte modo:

- Barreiras urbanísticas: presentes em vias e nos locais públicos ou privados com acesso da coletividade ou de uso comum;
- Barreiras arquitetônicas: aquelas que estão nas edificações, sejam públicas ou privadas;
- Barreiras nos transportes: encontradas nos sistemas e meios de transporte;

- Barreiras nas comunicações e na informação: todo obstáculo, empecilho, postura ou conduta que dificulte ou impeça a manifestação ou a recepção de mensagens e informações por meio de sistemas de comunicação e tecnologia da informação;
- Barreiras atitudinais: ações ou condutas que obstruam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em condições e oportunidade equitativas em comparação com os demais indivíduos;
- Barreiras tecnológicas: aquelas que tornam difícil ou obstruem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Carmo, Gilla e Quiterio (2020) publicaram um estudo a respeito da inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. No que concerne às empresas pesquisadas, as autoras organizaram os resultados encontrados em 4 (quatro) eixos temáticos, sendo o último denominado de: relações das PcD com os outros funcionários. Apesar dessas relações, os entrevistados perceberam uma facilidade de ambientação das pessoas com deficiência. Todavia, Carmo, Gilla e Quiterio (2020) refletem sobre a prevalência do entendimento de que é a PCD que precisa se adaptar, mencionando o fato de que uma das empresas apontou que nem sempre as pessoas com deficiência se adaptam ao trabalho proposto, adicionando que algumas optaram por não permanecerem no emprego durante o período de experiência. Frente a isto, as autoras emergem a seguinte ponderação:

Cabe indagarmos a partir dessa fala se o que tem afastado esses funcionários tão precocemente do emprego seja justamente a falha da própria empresa em oferecer condições para o pleno desenvolvimento da capacidade da PCD, visto que, conforme argumenta Neves-Silva, Prais e Silveira (2015), a acessibilidade é imprescindível para a inclusão das PCD [...] (Carmo, Gilla e Quiterio, 2020, p. 8).

No campo da educação, são diversos os normativos legais que visam garantir a inclusão das PcD. Entre esses, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência traz, em seu art. 28, a incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar acompanhar e avaliar, entre outras questões, a:

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** [...] (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. XVI, grifo nosso).

Até o momento, este estudo abordou que a participação das PcD no mundo do trabalho é menor do que das pessoas sem deficiência, apesar da existência de normativos como a Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991) — a qual impõe as empresas com mais de 100 (cem) funcionários a contratação de beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência em determinados percentuais.

Refletindo a respeito destas questões, esta dissertação trouxe a hipótese de que a participação menor das PcD no mundo do trabalho é decorrente das diversas barreiras que elas enfrentam ao longo das suas vidas, trazendo a definição do termo barreiras e sua classificação de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Com o intuito de ratificar a hipótese apresentada, esta pesquisa abordou o artigo científico elaborado pelas autoras Carmo, Gilla e Quiterio (2020), que trata sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Por último, refletindo a respeito da acessibilidade encontrada pelas PcD no campo da educação, referiu, fundamentado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a responsabilidade do poder público em garantir, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar a acessibilidade ofertada para todos os membros da comunidade escolar. Esta acessibilidade é relacionada às edificações, aos ambientes e as atividades realizadas em quaisquer modalidades, etapas e níveis de ensino.

Com base nas reflexões acima, considerando que o estágio curricular se constitui enquanto um ato educativo escolar supervisionado que é realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008), esta dissertação definiu seu problema de pesquisa: como promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, levando em consideração as políticas institucionais do IFRS?

A partir da indagação referida acima, o estudo estabeleceu seu objetivo geral, que é investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS.

Igualmente, com base no objetivo geral, estabeleceu seus objetivos específicos. O primeiro deles é sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, visando contribuir para que sejam mais inclusivos e

contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios;

Quanto ao segundo objetivo específico, este é de desenvolver um checklist que sirva como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o que ocorreu em 26 de setembro de 2022, e o parecer referente a esta etapa constitui o anexo A desta dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DUALISMO ESTRUTURAL, BREVE HISTÓRICO DA EPT E BASES CONCEITUAIS DA MODALIDADE

Segundo Dermeval Saviani (2006), o trabalho e a educação são duas características ontológicas do ser humano. Nessa perspectiva, de forma distinta aos demais seres vivos, os humanos necessitaram modificar a natureza para construir seus meios de vida e a sua própria existência desde sua origem, fazendo isso por meio do trabalho. Considerando que nas comunidades primitivas os homens viviam coletivamente e sem divisões por classes sociais, essas modificações foram aprendidas e ensinadas de pessoa para pessoa, evidenciando o princípio educativo existente no trabalho.

Após o surgimento da propriedade privada, passaram a existir homens que não precisavam mais trabalhar diretamente na terra, pois conseguiam viver daqueles que trabalhavam para eles. As pessoas que trabalhavam para aqueles que detinham a propriedade privada, receberam, ao longo da história, várias denominações: escravos nas antiguidades grega e romana e proletários se a “propriedade privada” for percebida enquanto meio de produção. Essa divisão deu origem, na antiga Grécia, ao surgimento da escola, local voltado para aqueles que tinham tempo para o “ócio” e para construírem saberes “intelectuais” que, ao longo do tempo, foram julgados socialmente mais relevantes que o conhecimento transmitido de pessoa para a pessoa no desenvolvimento dos trabalhos artesanais.

A divisão supramencionada tornou-se cada vez mais acentuada no decorrer da história, reforçando a lógica da educação voltada para o *homo faber* - aquele que realiza trabalhos considerados essencialmente manuais - e para o *homo sapiens*, o que produz trabalho intelectual e ocupa posições de liderança. Essa separação evidenciou uma divisão de classes sociais entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho para os que detêm esses meios, marcando o dualismo estrutural da sociedade.

Ao abordar as contribuições de Karl Marx para a fundamentação do movimento operário, Friedrich Engels refere-se a uma das conclusões a qual chegou o filósofo, pensamento que vai ao encontro das reflexões apresentadas até o momento:

o modo de produção capitalista atual pressupõe a existência de duas classes sociais; de um lado, a dos capitalistas, que possuem os meios de produção e de vida; de outro, a dos proletários, que, impossibilitados de possuir esses meios, só têm uma mercadoria para vender, sua força de trabalho (Engles, 2019, p. 13).

Como consequência da relação proveniente da divisão em classes sociais entre proletários e capitalistas, Marx evidenciou o surgimento de uma série de questões, entre as quais:

- Mais-valia (mais-valor): de forma sucinta, mais-valia pode ser definida como o tempo a mais que o proletário permanece trabalhando para fabricar produtos dos quais não participa da divisão dos lucros sobre a sua comercialização. Por exemplo: um proletário trabalha 8 (oito) horas diárias e recebe a divisão do lucro somente sobre uma parte desse período, sendo que a parte excedente contribui para que aqueles que detêm os meios de produção possam aumentar sua acumulação de capital (Engels, 2019);
- Alienação do trabalho: considerando que o trabalhador faz parte de um sistema capitalista no qual vende sua força aos que detêm os meios de produção, ele acaba tendo estranheza em relação ao ato e ao resultado de seu trabalho, visto que este não pertence a ele. O trabalhador, torna-se, portanto — considerando o trabalho como condição ontológica do ser humano — estranho a si (Antunes, 2003).

Ademais, nem sempre o operário consegue adquirir o que foi, em parte, elaborado por sua força de trabalho. Este, devido a fatores como a mais-valia que está exposto durante sua participação no mercado de trabalho, precisa, essencialmente, dar conta de sua subsistência.

O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista (Antunes, 2003, p. 126).

Mais recentemente, tendo como referência a obra de Marx, Ricardo Antunes apresenta reflexões importantes sobre o mundo do trabalho. No livro *Adeus ao trabalho?*, o autor aponta a intensificação da automação como um dos fatores que tem modificado o processo produtivo na contemporaneidade, situação que diminui a

necessidade de pessoas para realizarem trabalhos manuais (trabalho vivo) e faz com que haja uma crescente demanda pelo trabalho “intelectual” dos operários que precisam programar as máquinas que dão corpo à automação. Ou seja: equipamentos que realizam o que o autor denominou de trabalho morto. Antunes também demarca que o trabalho morto não consegue substituir o trabalho vivo, visto que o homem “empresta sua inteligência” às máquinas ao programá-las.

E como os trabalhadores que não têm acesso a uma formação que os permita inserirem-se nessa nova lógica de produção automatizada participam do mundo do trabalho? Considerando o crescimento das políticas neoliberalistas nos países capitalistas e os modelos flexíveis de produção e trabalho, os quais evidenciaram-se no Toyotismo e tornam-se cada vez mais populares por meio da recente Uberização⁴ de algumas atividades profissionais, os trabalhadores que não conseguem corresponder aos padrões de formação e polivalência, levando em conta inclusive o alto índice de desemprego⁵ no cenário atual, acabam se submetendo a trabalhos informais, parciais ou com direitos trabalhistas flexibilizados.

Nessa conjuntura, Freitas, Rostas e Teixeira (2020), ao refletirem a respeito do estágio remunerado, abordando o que o caracteriza e a relação entre os atos educativo e laboral presentes nessa etapa, discorrem acerca de alguns desdobramentos concernentes à Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio. Os autores mencionam que, no cenário nacional, considera-se o estágio remunerado e as bolsas de estudo e aprendizagem como um acréscimo à formação escolar, porém:

[...] há nessa relação a presença maciça da precarização do trabalho, a qual gera um exército de mão de obra amplamente utilizada, tanto pela iniciativa privada quanto pelos órgãos públicos, legalizada pelo Estado através da Lei n. 11.778/2008. Esta lei dá às empresas o benefício de remunerarem seus estagiários com um salário-mínimo (ou menos), ou seja, a legislação permite e apoia a utilização do trabalho juvenil, a propósito de treinamento (Freitas; Rostas; Teixeira, 2020, p. 3).

⁴ A Uberização do trabalho implica uma forma específica de acumulação capitalista, em que os trabalhadores, apesar da aparente autonomia, estão subordinados às imposições da empresa detentora da plataforma de intermediação. Nesta subsunção, há uma dependência estrutural dos trabalhadores, que não estão vinculados a contratos formais e enfrentam a necessidade de vender sua força de trabalho para garantir a subsistência, aceitando às condições impostas pela empresa. (Franco e Ferraz, 2019).

⁵ Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, somente no primeiro trimestre de 2022, o Brasil apresentou 11,9 milhões de pessoas desempregadas, o que equivale a 11,1% da população.

Ademais, Hillesheim (2016), menciona que, ao ter seu caráter pedagógico sucumbido frente aos interesses mercadológicos capitalistas, o estágio compõe, junto a uma gama de atividades diárias exercidas pelos estudantes trabalhadores, uma barreira para que alcancem uma vida cheia de sentido, tornando-se um provocador de estranhamento. O autor também aborda que, ao proporem mudanças na Lei n. 11.778, de 25 de setembro de 2008, os legisladores brasileiros destacaram em suas exposições de motivos o fato de que, por meio do estágio, tanto o setor público quanto o privado, têm a possibilidade de contratarem uma mão de obra tão qualificada quanto seus demais trabalhadores. Todavia, ao contratarem estes recursos humanos, ambos setores têm um custo menor, demonstrando a prevalência da dimensão mercadológica em detrimento ao fundamental caráter pedagógico desta etapa da vida estudantil.

Portanto, frente às transformações expostas em relação ao trabalho, é possível perceber que este deixou de ser um meio através do qual ocorre a realização humana, não sendo mais a vida e sim uma forma através da qual os trabalhadores subsistem e mantêm suas necessidades básicas.

Explicitadas as mudanças pelas quais o trabalho passou no decorrer da existência humana, este escrito abordará, a partir do próximo parágrafo, como a educação formal se organizou dentro da perspectiva da divisão de classes sociais, enfatizando o cenário da educação profissional no Brasil.

Conforme descrito no início desse texto, quando a primeira escola surgiu na antiguidade Grega, esse espaço era voltado para aqueles que tinham tempo para o ócio e visava, entre outros fatores, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação de governantes. Aos escravos restava o trabalho e a educação que ocorria durante esse processo, voltada à aprendizagem do que era necessário para a produção. Segundo Saviani (2006), com o fim do modo de produção escravista e o surgimento do feudalismo — modelo social e econômico que ocorreu durante a Idade Média — as escolas passaram a serem sistematizadas por meio de marcante influência da igreja católica.

Posteriormente, com o surgimento da sociedade capitalista, a produção dos bens de consumo teve uma transição do campo para a cidade e passou a estar intimamente ligada com as indústrias e seu maquinário, os quais, dentro da Revolução

Industrial (iniciada na Inglaterra no século XVIII), tiveram papel relevante no processo de produção dos bens de consumo. No referido cenário, a escola, enquanto parte integrante da sociedade, passou a reproduzir o que já estava acontecendo na indústria: difundir formas mais generalizadas de conhecimentos intelectuais básicos que se mostravam necessários para a operação do maquinário das fábricas. Entretanto, as máquinas industriais precisavam de manutenção por trabalhadores com conhecimentos mais especializados, surgindo, com base nessas demandas específicas, cursos profissionais no interior das empresas ou escolas.

Nesse momento histórico, evidenciaram-se 2 (dois) tipos de ensino formal: o primeiro era voltado para a classe proletária e visava uma formação geral e primária, direcionada para aqueles que realizavam trabalhos manuais; o segundo era destinado para a burguesia e voltava-se para as profissões consideradas intelectuais, as quais demandavam uma formação ampla e preparavam as elites para ocuparem lugares de destaque na lógica da organização social do período. Neste cenário, manteve-se a dualidade estrutural do ensino voltado para a burguesia x ensino oferecido à classe trabalhadora.

Quanto à educação profissional no Brasil, esta pesquisa trará um breve histórico a respeito do tema, o qual, neste período inicial, está referenciado em Escott e Moraes (2012). A educação profissional iniciou no país em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente. A partir do século XIX, com o intuito de atender crianças pobres e órfãos, surgem entidades, em sua maioria privadas, que eram voltadas ao aprendizado de alguns ofícios, como tipografia e carpintaria, e ao ensino das primeiras letras.

No século XX, a Educação Profissional começa a ter a preocupação de formar operários para exercerem atividades profissionais, o estado torna-se responsável por sua oferta e as instituições de ensino passam a ser moralizadoras por meio da repressão dos órfãos, pobres, desvalidos de sorte e retirados das ruas, os quais eram educados pelo trabalho.

No princípio da década de 30 (trinta), as possibilidades de continuidade de estudos que se ofertavam para cada classe social mantinham evidenciado o dualismo estrutural. Nesse sentido, o ensino voltado aos trabalhadores permitia aos alunos, após o ensino primário, realizarem somente formações voltadas ao trabalho. Já as elites, depois da conclusão dos ensinos primário e secundário propedêutico, tinham a

possibilidade de continuarem seus estudos em instituições de nível superior. Durante a década de 40 (quarenta), ocorreu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, fundados, respectivamente, em 1942 e 1946. A respeito dessa década, Escott e Moraes (2012) evidenciam a reforma Capanema, ocorrida em 1942, enquanto instrumento relevante para a educação profissional no Brasil, visto que, através dela, criaram-se legislações específicas para diferentes ramos da economia e para formação de professores em nível médio. Igualmente, mencionam que:

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os Estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (Escott; Moraes, 2012, p. 4).

Nesse diapasão, as autoras também referem que, por meio de exames de adaptação, os estudantes de cursos profissionalizantes tinham o direito de participarem de seleções de acesso ao ensino superior.

No início da década de 60 (sessenta), foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, marco normativo relevante para a educação profissional, pois estabelecia igualdade entre os cursos profissionais e propedêuticos no que concernia ao prosseguimento de estudos, sendo que a existência das duas modalidades de ensino evidenciava a manutenção de uma dualidade estrutural na sociedade.

A respeito do ano de 1971, Escott e Moraes (2012) citam a tentativa governamental de instituir o ensino de 2º grau obrigatoriamente profissionalizante para todos, o que ocorreu em meio ao governo militar e foi viabilizada por meio da Lei nº 5.692/71, conhecida como a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Com a reforma, o 1º grau passou a ser composto pelas etapas que eram conhecidas como primário e ginásial e o 2º grau pela etapa que era conhecida como colegial. A obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante não perdurou por muito tempo durante a década de 80 e, na prática, ocorreu nos sistemas de ensino estadual e federal.

Para finalizar este fragmento da história da educação profissional, esta pesquisa traz que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o ensino profissionalizante “passa a ocorrer quase que exclusivamente

nas Escolas Técnicas Federais – ETFs, Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e em poucos sistemas estaduais de ensino” (Escott; Moraes, 2012, p. 6).

Até o momento, este estudo evidenciou a dualidade estrutural surgida a partir da propriedade privada, a qual influenciou na forma como a educação foi historicamente organizada: a educação do trabalhador — voltada exclusivamente à resolução das demandas do mundo do trabalho — e a educação das elites, direcionada para a formação intelectual. Nesse percurso de escrita, inevitavelmente, esta pesquisa emerge algumas indagações: de que modo a educação formal pode contribuir para o rompimento da lógica antagônica do ensino que é oferecido ao *homo faber* e ao *homo sapiens*? Em relação às consequências nefastas que o atual sistema capitalista vem produzindo, quais os mecanismos que a educação formal pode empregar para gerar uma conscientização da classe trabalhadora?

Ao encontro das reflexões expostas no parágrafo anterior, este escrito traz a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (Brasil, 2008). As instituições que compõem esta rede oferecem Educação Profissional e Tecnológica - EPT em todos os seus níveis e modalidades e têm como um de seus objetivos: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, cap. II, art. 7).

A EPT ofertada através dos Institutos Federais tem como bases conceituais a formação humana integral, a politecnia e o trabalho como princípio educativo, sendo este compreendido no decorrer deste escrito a partir da seguinte concepção:

[...] uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um "nada" histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a

⁶ A Rede Federal de EPT é composta por: 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, o Colégio Pedro II, a Universidade Federal do Paraná e 22 Escolas técnicas vinculadas às universidades. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>

produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas (Ramos, 2005, p.120).

A formação humana integral caracteriza-se como uma formação que visa articular eixos como trabalho, ciência e cultura na perspectiva de rompimento da dualidade estrutural e de propiciar a emancipação humana. Dessa maneira, precisa ser uma educação politécnica no sentido de oportunizar aos alunos o domínio de diferentes dimensões humanas — como a social, a política e a científica. Esta formação objetiva o “pleno desenvolvimento do indivíduo, quer para a produção de sua existência, quer para a fruição dos diversos espaços sociais” (Santos, 2010, p. 73).

Neste sentido, a verticalização das educações básica, profissional e superior dentro dos Institutos Federais aparece como uma das finalidades dessas instituições na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o que, desfazendo a dualidade estrutural prevalente na sociedade capitalista, pode propiciar uma continuidade de estudos aos alunos que, por exemplo, componham o corpo discente da educação profissional de nível médio e desejem ingressar no ensino superior no mesmo Instituto Federal em que já estudam.

Isto posto, a partir do momento que esta pesquisa propõe uma reflexão a respeito dos desafios e estratégias para promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, vai ao encontro das bases conceituais da EPT. Nesse prisma, visto que o estágio curricular é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]” (Brasil, 2008, art. 1º), o estudo pode gerar em seus leitores reflexões a respeito das dimensões social, política e científica que estão presentes na inclusão de alunos com deficiência no mundo do trabalho e contribuir para uma formação humana integral daqueles que o acessarem.

Igualmente, visando que sejam mais inclusivos, esta pesquisa sugere alterações na redação dos documentos em vigência no IFRS que contemplam a questão do estágio curricular obrigatório; como também, enquanto produto educacional, desenvolveu um checklist, o qual serve como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Estas questões vão ao encontro do projeto pedagógico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o qual “busca tratar questões

de inclusão, acesso, permanência e êxito, como centrais para a concepção filosófica e educacional da instituição [...]” (Coradini; Santos, 2020, p. 11).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EPT: DA CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA AO CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS, PASSANDO PELA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Conforme esta pesquisa refere na seção anterior, a implementação das primeiras instituições federais de educação profissional no Brasil data de 1909. Neste período, o presidente à época, Nilo Peçanha, fundou 19 escolas de aprendizes e artífices, as quais, posteriormente, culminaram na criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (MECa, 2023).

Nesse diapasão, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorreu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). A RFEPCT é formada por: 38 (trinta e oito) Institutos Federais, 2 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Federal do Paraná e 22 (vinte e duas) escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao colégio Dom Pedro II, somando mais de 661 unidades em todo o Brasil, segundo dados do ano de 2019 (MECb, 2023). Os Institutos Federais de Educação foram oriundos das seguintes instituições que se extinguiram: Cefets, 75 (setenta e cinco) Uneds, 7 (sete) escolas técnicas agrícolas e 8 (oito) escolas das universidades (MECa, 2023).

Quanto à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, esta teve seu início após a revogação por parte do Governo Federal do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o qual determinava que a abertura de novas unidades de ensino pela União estava condicionada ao estabelecimento de parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo e Organizações Não Governamentais. Estes parceiros se responsabilizariam pelos seguintes fatores das instituições criadas: manutenção e gestão.

Outrossim, no encerramento do ano de 2005, o MEC estabeleceu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que tinha o intuito de fazer com que crescesse a quantidade dessas instituições no país (MECc,

2023). O plano buscou “melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país” (MEC, 2023). Sua organização ocorreu a partir de 3 (três) fases: a primeira deu preferência para a abertura de escolas em estados em que não estavam presentes e no Distrito Federal, contemplando também centros urbanos e cidades do interior; principiada em 2007, a segunda fase teve como objetivo o estabelecimento de 150 (cento e cinquenta) instituições federais de educação tecnológica em 4 (quatro) anos, as quais foram distribuídas em todas as unidades federativas; a última fase começou em 2011 e planejou a implementação de 208 novas unidades até 2014. Neste cenário, enquanto meios para aprimoramento das condições de vida das pessoas, foram mantidas a intenção de suplantação das desigualdades entre as regiões e de oportunizar acesso a cursos de formação profissional e tecnológica, (MEC, 2023).

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (MEC, 2023).

O anexo B desta dissertação traz uma linha do tempo que apresenta alguns marcos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos anos.

As instituições que compõem a RFEPCT ofertam a Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e modalidades e têm como um de seus objetivos: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, cap. II, art. 7).

Em consonância com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, as referidas entidades devem destinar, em cada curso e turno, no mínimo, 50% das vagas nas seleções para ingresso nos cursos de graduação aos candidatos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dessas, a metade deve ser atribuída a alunos cujas famílias se enquadrem no seguinte critério: renda igual ou menor a 1,5 salário-mínimo por pessoa, sendo que as mesmas regras referidas neste parágrafo se aplicam para alunos ingressantes em cursos técnicos de nível médio que tenham realizado todo o ensino fundamental em escolas públicas. Igualmente, a respeito das

vagas citadas nesta seção, a legislação supramencionada traz que, em cada curso e turno, estas deverão ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência da seguinte forma:

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. (Brasil, 2012, art. 3)

Ao adentrar a temática da participação de pessoas com deficiência em cursos técnicos, este estudo traz que, de acordo com Souza (2014), no ano de 1999, a Secretaria de Educação Especial - Seesp realizou uma sondagem nas instituições federais de educação profissional, a qual teve como objetivo averiguar como ocorria a oferta dessa modalidade de ensino às pessoas com deficiência. Na ocasião, a Seesp observou “um reduzido número de matrículas, ou seja, 3190 de alunos com deficiência em toda a rede, equivalente a 0,5%, dos alunos sem deficiência” (Souza, 2014, p. 131-132). Dessa forma, no ano de 2000, foi instituído e posto em funcionamento na Rede Federal de Educação Tecnológica o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP. Esta implementação ocorreu por meio das Secretarias de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica – Setec, ambas vinculadas ao Ministério da Educação – MEC.

O TEC NEP tem como objetivo desenvolver ações que permitam o acesso, a permanência e a conclusão, para alunos com necessidades educacionais especiais, em cursos de formação inicial, continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além desses, incluem-se cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos às atividades laborais, permitindo o acesso ao mundo produtivo e à sua emancipação econômica (Nunes, 2012, p. 25).

Nunes (2012) menciona que, com o intuito de que o objetivo estabelecido pelo TEC NEP pudesse ser atingido, foi prevista a inserção de Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas - Napnes na integralidade das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com a autora, os Napnes, têm os seguintes objetivos: fornecer suporte educacional e pedagógico aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, bem como aos seus educadores; desenvolver

capacitações; fomentar a acessibilidade virtual do campus; investigar e obter tecnologias assistivas e efetuar adaptações arquitetônicas e de mobiliário em cada espaço da instituição, de modo a proporcionar a acessibilidade de todas as pessoas.

A RFEPCT, devido à diversidade de origens de cada escola nos diferentes contextos das unidades federativas, apresenta variações em sua estrutura física e de recursos humanos. Desse modo, apesar de estar alinhada com os princípios de inclusão educacional, possui, em cada Instituto Federal, Napnes compostos por pessoas com distintas formações profissionais, como docentes, pedagogos, psicólogos e, em contingentes inferiores, tradutores intérpretes de Libras, docentes da educação especial, docentes de Libras, transcritores de Braille, Revisores de Braille e Guias-intérpretes (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, os Napnes estão instituídos a partir da seguinte lógica: os campi implantados nas fases I e II possuem Napnes⁷, os quais foram instaurados através da Resolução nº 20/2014 (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

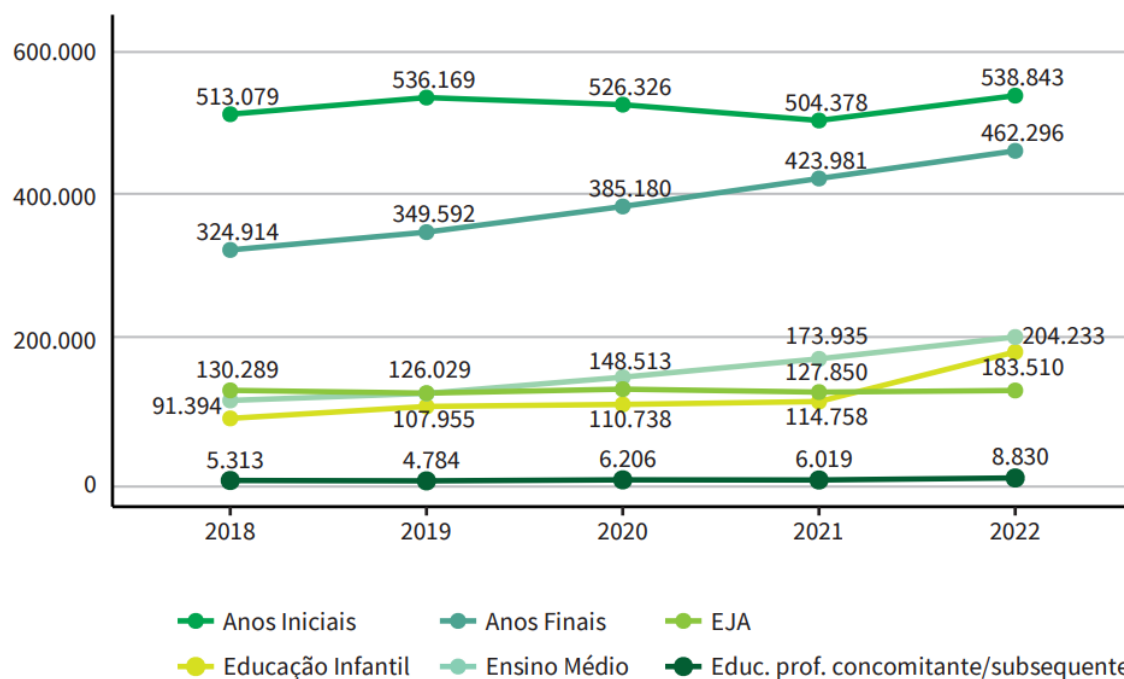
No caso dos campi fase III, consideradas unidades em implantação, e também na reitoria, os Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs), correspondem a um 'setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na instituição', congregando assim as ações dos 'NAPNEs, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas –NEABIs e Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade –NEPGSs' [...]. Os NAAfs foram institucionalizados por meio da Resolução nº 38/2017 (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 10).

Retomando a questão do quantitativo de estudantes com deficiência na EPT, esta pesquisa refere que o número de alunos público-alvo da Educação Especial nesta modalidade teve um crescimento nos últimos anos. Nesse sentido, o Gráfico 1 traz informações a respeito desse aumento de matrículas no interstício entre 2018 e 2022, dados concernentes à Educação Básica. Este gráfico foi elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁷ Em 21 de janeiro de 2022, o Ministério da Educação publicou a portaria nº 44, a qual dispõe, entre outras questões, sobre a redistribuição de Funções Gratificadas do MEC para as instituições da RFEPCT. Esta estabeleceu que as funções gratificadas redistribuídas seriam destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalentes nas unidades de ensino da RFEPCT. Como decorrência da portaria, todos os campi passaram a contar com um NAPNE, não sendo mais necessário o envolvimento dos Naafs nas questões do setor.

Educacionais Anísio Teixeira, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

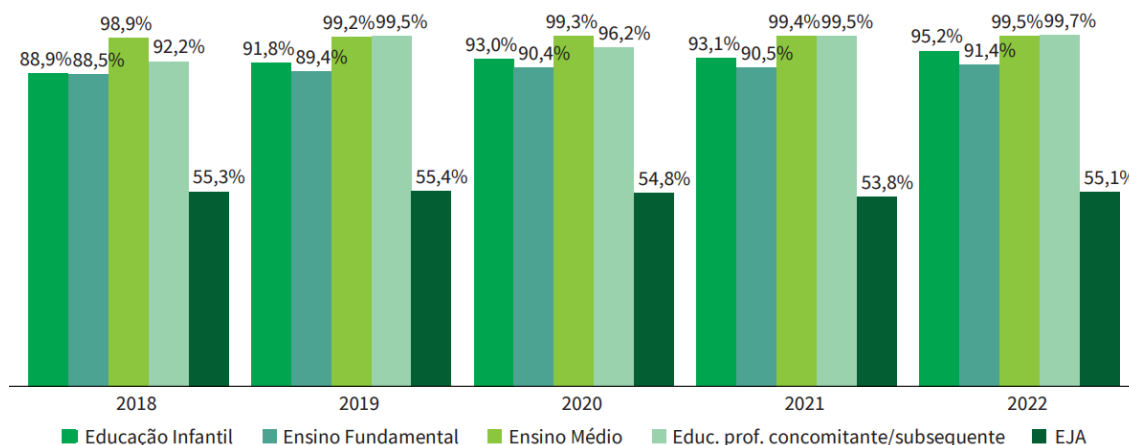
Gráfico 1: número de matrículas de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.

Nesse diapasão, conforme é possível observar no Gráfico 2, a porcentagem de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades em escolas comuns tem se ampliado em toda a Educação Básica, sendo que a maior porcentagem de alunos incluídos “é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,7%” (BRASIL, 2022, p. 37). Este segmento, durante o período entre 2018 e 2022, também registrou o aumento mais significativo na proporção de estudantes incluídos, apresentando um incremento de 7,5 pontos percentuais (BRASIL, 2022).

Gráfico 2: percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.

No entanto, apesar da crescente inclusão na Educação Profissional, algumas questões ainda precisam ser repensadas a fim de ampliar a acessibilidade ofertada nessa modalidade de ensino às PCD. Nessa conjuntura, o artigo científico elaborado por Rodrigues e Passerino (2018), denominado de A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores, teve como objetivo investigar de que forma a inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes reflete na formação de professores da Educação Profissional, sendo a pesquisa realizada em duas cidades do estado do Rio Grande do Sul. O estudo foi de abordagem qualitativa e, a respeito dos procedimentos, constituiu-se enquanto um estudo de caso, tipificado como de casos múltiplos. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores de cursos de qualificação profissional.

Em suas considerações finais, as autoras apontam que:

cabe ressaltar que a formação profissional de PCD não se resume, diretamente, a uma questão de empregabilidade ou à realização de um curso em si, mas a refletir como essas ações poderão viabilizar a continuidade da qualificação profissional e a ascensão a um trabalho com condições favoráveis de realização pessoal e profissional para o trabalhador. [...] Desse modo, tal conjuntura evidencia a necessidade do conhecimento e da atuação da Educação Especial ultrapassar processos inclusivos de âmbito escolar e contemplar, também, o laboral pelo viés da EP (Rodrigues; Passerino, 2018, p. 17).

Ou seja, Passerino e Rodrigues (2018) trazem à tona a importância dos conhecimentos no campo da Educação Especial serem considerados quando são

pensados aspectos de inserção laboral no contexto da Educação Profissional, visto que são fundamentais na oferta de condições favoráveis à realização pessoal e profissional das pessoas com deficiência.

2.2.1 INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi criado a partir da Lei federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo “uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tendo prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.” (IFRS, 2023a, p. 1). Na sua fundação, o IFRS foi organizado através da fusão de 3 (três) entidades federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Essas instituições têm suas origens datadas dos anos de 1959, 1957 e 2007, nessa ordem.

Após um breve período, também passaram a integrar o instituto as seguintes entidades: Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (sito na cidade de Rio Grande), ambos ligados a Universidades Federais e fundados, respectivamente, nos períodos de 1909 e 1964.

Quanto às federalizações de instituições de ensino técnico que passaram a compor o IFRS, esse processo ocorreu nas cidades de Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Assim como, foram abertos novos campi nos municípios de Caxias do Sul, Erechim, Osório e no bairro Restinga, localizado em Porto Alegre. A expansão do Instituto, fruto dos pleitos da sociedade, também redundou na inauguração de novos campi nos municípios de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. Estes foram criados no ano de 2011 e começaram a funcionar em 2012, período em que adquiriram o status de campus os núcleos avançados de Ibirubá e Veranópolis. Por último, data de 2014 a criação do campus na localidade de Veranópolis. (IFRS, 2023a, p. 1)

Hoje em dia, o IFRS é composto por 17 (dezessete) campi, que estão situados nas localidades indicadas no mapa da Figura 1.

Figura 1: Mapa com as localidades que possuem campi do IFRS.



Fonte: IFRS (2023a)

Conforme pode ser percebido no mapa acima, a cidade de Porto Alegre possui 2 (dois) campi do IFRS, denominados de Campus Porto Alegre e Campus Restinga. Este está localizado na Rua Alberto Hoffmann, 285 - Bairro Restinga, Porto Alegre - RS.

No que concerne à temática da inclusão, o IFRS, além de contar com os Napnes, também possui o Centro Tecnológico de Acessibilidade – CTA, situado na cidade de Bento Gonçalves.

O Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, tem como objetivo propor, orientar e executar ações para a promoção da acessibilidade no IFRS nas suas dimensões: arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal. A abrangência de atuação do CTA se dá, prioritariamente, no âmbito do IFRS, podendo estender-se à comunidade externa, por meio de projetos, convênios e parcerias com outras instituições (IFRS, 2021b).

A seguir, este estudo traz uma imagem (Figura 2), que exemplifica alguns materiais confeccionados por meio do CTA e disponibilizados aos estudantes com

deficiência do IFRS caso eles precisem. A figura apresenta, entre outros materiais, 1 (um) caderno com pautas ampliadas, 1 (um) engrossador para lápis, 1 (um) teclado em colmeia, uma lupa e 2 (dois) tiposcópios (guia de leitura).

Figura 2: exemplo de materiais desenvolvidos pelo CTA



Fonte: CTA (2022)

Quanto aos Napnes, estes foram criados por portaria em todos os campi do IFRS em que estão presentes e têm o objetivo de maximizar estratégias que estruturam uma política de educação inclusiva na instituição, atuando:

diretamente no contexto escolar, disseminando conceitos, divulgando experiências e sensibilizando a comunidade escolar para a questão das necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o NAPNE visa à instrumentalização dos *campi* do IFRS para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEE). Sua função principal é articular pessoas e setores para o desenvolvimento de ações de implantação e implementação da inclusão no âmbito interno do Campus. (IFRS, 2023c).

No campo da inclusão dos estudantes no IFRS, sejam com deficiências ou outras necessidades educacionais específicas, um instrumento fundamental é o Plano Educacional Individualizado - PEI. Esta ferramenta, segundo a Instrução Normativa do IFRS PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, deve ser elaborada para todos os estudantes dos cursos oferecidos pela instituição que tiverem necessidades educacionais específicas e carecerem de acessibilidade curricular. A referida

normativa define o PEI enquanto um recurso pedagógico em que o enfoque é direcionado de forma individualizada ao estudante e:

[...] tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2020, art. 1º).

Ainda segundo a Instrução Normativa do IFRS PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, a elaboração do PEI deve partir de informações passadas pelos estudantes e/ou seus responsáveis e ser coletiva. Participam da construção do instrumento profissionais dos seguintes setores de cada campus do IFRS: Napne, Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e docentes do curso em que o estudante participa. A referida Instrução Normativa também indica que, ao final de cada segmento do ano letivo, o Plano Educacional Individualizado precisa ser encaminhado ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas / Núcleo de Ações Afirmativas ou ao Setor Pedagógico. Estes serviços necessitam ter uma pasta contendo o registro de todas as “adaptações razoáveis desenvolvidas pelos docentes a cada estudante com necessidades educacionais específicas, com vistas a promover a acessibilidade curricular” (Brasil, 2020, art. 9). Após a conclusão do curso, todos os registros das adaptações razoáveis e/ou medidas de acessibilidade curricular devem ser arquivados na pasta individual do aluno, a qual se encontra no departamento de Registros Acadêmicos.

Em seu artigo 8º, a Instrução Normativa do IFRS PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, indica a obrigação dos setores de Assistência Estudantil e Napne (ou NAAf) de realizarem reuniões regulares entre os professores dos alunos com necessidades educacionais específicas. Estes encontros devem ocorrer, ao menos, uma vez a cada trimestre. Eles têm como objetivo as discussões das especificidades dos discentes e a elaboração coletiva de estratégias de ensino para a aprendizagem. Como também, possuem a finalidade da identificação das acessibilidades curriculares indispensáveis.

Ainda no escopo da educação inclusiva, de acordo com Pôncio (2019), o IFRS possui grupos de trabalho e comissões que buscam promover o acesso pleno à

educação. Por exemplo: Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas, Comissão de Estudos Surdos e grupos de trabalho sobre: acessibilidade física, comunicacional e instrumental; política de ingresso discente; acessibilidade para surdos; currículo inclusivo, Certificação Diferenciada e Política de Atendimento Educacional Especializado.

Igualmente, ainda durante o ano de 2014, por meio da Resolução do Conselho Superior nº 022 de 2014, foi aprovada a Política de Ações Afirmativas do IFRS, a qual:

é orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. (Coradini e Santos, 2020, p. 11).

A referida Política traz como proposição que o IFRS adote medidas específicas para viabilizar o acesso, a permanência e o êxito dos alunos nos cursos oferecidos pela instituição, tendo como foco principal a população negra, indígenas, pessoas com necessidades específicas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (Coradini e Santos, 2020).

Entre os princípios norteadores do documento, esta pesquisa destaca os seguintes: universalização da educação inclusiva e convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais. Coradini e Santos (2020) referem que a Política de Ações afirmativas está alinhada a algumas determinações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Nesse sentido, entre outras, o documento apresenta como diretrizes:

I reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência;
 II acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;
 III acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04; [...]
 X - formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.[...] (Brasil, 2014, art. 3, p. 3).

Quanto à identificação dos alunos com necessidades educacionais específicas, no âmbito do IFRS, de acordo com o art. 3º da Instrução Normativa do IFRS PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, esta pode ocorrer dos seguintes modos:

- Na matrícula: momento em que o discente seleciona a alternativa que identifica sua condição como pessoa com deficiência ou quando aponta a necessidade de atendimento especial que não seja de caráter temporário;
- Espontânea: ocasiões em que o aluno ou sua família fazem a solicitação à instituição de ensino;
- Por identificação: quando os educadores e/ou funcionários com relação direta com os setores de ensino percebem alguma questão.

Em todas as situações, conforme a instrução normativa referida acima, é preciso avisar a Assistência Estudantil, o Setor Pedagógico e o Napne (ou NAAf).

2.2.1.1 O CAMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS

O campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul está localizado na Rua Coronel Vicente, 281 – Bairro Centro Histórico, Porto Alegre – RS. O Instituto oferece, segundo o seu site institucional⁸, os seguintes cursos⁹:

- Técnicos subsequentes: Administração, Biblioteconomia, Biotecnologia, Contabilidade, Instrumento Musical, Meio Ambiente, Panificação, Química, Redes de Computadores, Secretariado, Segurança do Trabalho e Transações Imobiliárias;
- Técnicos integrados: PROEJA - Técnico em Administração;
- Superiores: Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Sistemas para Internet;
- Pós-graduação: Curso de Especialização em Gestão Empresarial (GEM) e mestrados profissionais em: Informática na Educação (MPIE), Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (ProfNit).

Como também, a Plataforma Nilo Peçanha aponta que, no ano base de 2022, o campus Porto Alegre teve 8.162 matrículas, 5877 vagas, 9594 inscritos, 4513

⁸ Site do IFRS, campus POA: <http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php/cursos-relevancia>.

⁹ Os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Registro e Informações em Saúde foram extintos, assim como a Especialização em Atenção à Saúde do Idoso. O curso Técnico em Informática está com o ingresso suspenso (IFRSd).

concluintes e 5905 ingressantes, não trazendo dados específicos a respeito das pessoas com deficiência.

Retomando a questão da inclusão de alunos com deficiência, esta dissertação refere que, no campus Porto Alegre, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas tem como coordenadora e vice coordenadora, respectivamente, as servidoras Ana Rosaura Moraes Springer e Suzana Prestes de Oliveira. Ambas são técnicas administrativas em educação do Instituto. A função de secretária é exercida pela discente Sani Farofa Marques de Oliveira (IFRS, 2023c). A imagem a seguir apresenta uma das ações desenvolvidas pelo Napne. Nela, a servidora Ana Rosaura Moraes Springer está realizando uma atividade de Orientação e Mobilidade junto a um estudante com deficiência visual.

Figura 3: atividade de Orientação e Mobilidade desenvolvida pelo Napne junto a um estudante com deficiência visual.



Fonte: http://www.poa.ifrs.edu.br/images/Orientao_e_mobilidade_de_estudante.jpeg Napne IFRS - POA

Visto que o estágio curricular obrigatório é um dos cerne deste escrito, esta dissertação apresenta algumas questões a respeito do tema, trazendo um recorte alicerçado nas informações do campus Porto Alegre do IFRS.

O setor de estágios está vinculado à Coordenadoria de Gestão de Ensino e conta com a atuação das servidoras técnicas administrativas Marisa Dutra Paz e Liliane Costa Birnfeld. O procedimento para encaminhar um estágio curricular — seja obrigatório ou não obrigatório — no campus POA do IFRS, é conduzido institucionalmente de forma eletrônica, não sendo necessário que os alunos apresentem cópias físicas no setor. Os documentos necessários para a realização dos estágios são os seguintes: Termo de Compromisso de Estágio e Plano de atividades do estagiário.

As duas categorias de estágio — obrigatório ou não obrigatório — requerem a entrega do relatório semestral das atividades, acompanhado da avaliação do estagiário. Já o relatório final é requisito apenas do estágio obrigatório, seguido da avaliação do estagiário (IFRS, 2023e).

Em relação às modalidades de estágio curricular referidas acima, o estágio obrigatório é uma atividade supervisionada “relacionada com a área de estudos do curso do aluno. Definido como obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tem sua carga horária como pré-requisito para a aprovação e a obtenção do diploma” (IFRSe 2023e). A respeito dos estágios curriculares não obrigatórios, estes estão caracterizados no site do IFRS, campus POA, como aqueles realizados enquanto tarefa eletiva e sob supervisão, sendo ligados ao campo de estudos do curso do aluno (IFRS, 2023e).

2.3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA, ACESSIBILIDADE E DEMAIS CONCEITOS A PARTIR DOS QUAIS A PESQUISA ESTÁ ORGANIZADA

A presente seção traz alguns conceitos a partir dos quais este estudo está estruturado. Nesse sentido, este escrito emprega o termo pessoa com deficiência tendo como referência a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), em que:

[...] 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, cap. I, art. 2º).

Ao abordar a questão da inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, esta pesquisa parte do entendimento de que a inclusão é um paradigma social, que se corporifica por meio da adequação dos sistemas sociais comuns para toda a diversidade humana. A diversidade humana deve participar da formulação e execução dessas adequações e compõe-se por “etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos” (Sasaki, 2009, p.1).

Pensar em sistemas sociais comuns adequados às pessoas com deficiência pressupõe que esses sejam acessíveis, sendo que a acessibilidade corresponde à:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. I).

A respeito da questão da acessibilidade, através de alguns marcos temporais, Sasaki (2009) apresenta uma breve contextualização histórica da temática. O autor refere que, nos anos 50, profissionais de reabilitação “denunciam a existência de barreiras físicas nos espaços urbanos, edifícios e meios de transporte coletivos que impediam ou dificultavam a locomoção de pessoas com deficiência” (Sasaki, 2009, p. 9). Quanto aos anos 60, esse período teve como fato relevante o início da eliminação das barreiras arquitetônicas nos mais diversos ambientes das universidades americanas. A respeito da década de 70, Sasaki (2009) menciona, entre outros aspectos, o estabelecimento do pioneiro Centro de Vida Independente - CVI, localizado na cidade americana de Berkeley, e a criação de numerosos CVIs, os quais promoveram o exercício da independência e da autonomia das PcD. No que concerne os anos 80, o autor traz que:

Anos 80: Lema ‘Participação Plena e Igualdade’ do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) levou pessoas com deficiência a desencadear campanhas mundiais para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir não apenas a eliminação delas (através do desenho adaptável) como também a não-inserção de barreiras já nos projetos arquitetônicos (através do desenho acessível). [...] (Sasaki, 2009, p. 9).

A partir da década de 90, começou a ser empregado o conceito de Desenho Universal, período em que também surgiu o paradigma da inclusão e da diversidade

humana. Com isso, a concepção de acessibilidade passou a abarcar dimensões como a arquitetônica, a comunicacional e a atitudinal. Em dezembro de 1993, a 48ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas adotou as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Nestas, entre outros preceitos, constou que os países membros deveriam adotar medidas que garantissem a acessibilidade em áreas da sociedade como moradia e meios de transporte, sendo que tais questões deveriam ser viabilizadas através de leis e diretrizes. Por último, o século 21 caracteriza-se como período no qual o direito de ir e vir também passa a compor a defesa dos direitos humanos (Sasaki, 2009).

Na seara da acessibilidade, além da definição deste termo, a qual já foi apresentada anteriormente, este estudo compreende como primordial abordar suas dimensões, as quais são trazidas por Sasaki (2020) e compreendidas nesta pesquisa do seguinte modo:

- Acessibilidade Arquitetônica: corresponde à ausência de barreiras físicas nas edificações — por exemplo: hotéis, museus, teatros, universidades e residências — e em espaços públicos ou espaços privados de uso público. Esta dimensão abarca questões como a existência de rotas acessíveis nas edificações e banheiros com barras de apoio e largura adequada do vão de abertura das suas portas. Há regulamentos que regem as construções quanto à acessibilidade arquitetônica, como a Norma Técnica 9050/2020, o que não exclui a opinião das pessoas com deficiência em relação à utilização dos espaços; as Figuras 4 e 5 apresentam exemplos de acessibilidade relacionados à dimensão arquitetônica, sendo ambas do trecho 1 (um) da Orla Moacyr Scliar, local público de lazer no município de Porto Alegre- RS;

Figura 4: rampa localizada no trecho 1 da Orla Moacyr Scliar – Porto Alegre/RS.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Figura 5: Parte da rota acessível da Orla Moacyr Scliar – Porto Alegre/RS.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

- Acessibilidade Atitudinal: diz respeito à superação das barreiras presentes no comportamento dos indivíduos em relação às PcD, como as atitudes capacitistas e o emprego de termos pejorativos para se referir a elas;
- Acessibilidade Comunicacional: inexistência de barreiras na comunicação entre pessoas, o que pode ocorrer por meio de fatores como a contratação de intérpretes de Libras em espaços educacionais, locais de lazer e que ofereçam serviços públicos; passando, também, pelo ensino da língua de sinais em

ambientes escolares, visando que o maior número de indivíduos possa se comunicar com pessoas surdas. Igualmente, esta dimensão compõe-se de questões como o uso de letras ampliadas em materiais impressos fornecidos pelas escolas e meios de comunicação, com o intuito de propiciar uma leitura adequada às pessoas com baixa visão, e o emprego de sinalizações adequadas a pessoas cegas ou com baixa visão nos mais diversos ambientes;

- Acessibilidade Instrumental: desaparecimento de barreiras em ferramentas, instrumentos e utensílios. Um exemplo de acessibilidade instrumental é o uso de recursos de tecnologia assistiva - TA nos utensílios empregados pelas pessoas com deficiência em seus locais de trabalho — como teclados e mouses acessíveis;

Outro exemplo, este em ambiente de estudo, é a adequação da forma como lápis e canetas são utilizados por pessoas com deficiência que tenham determinadas características motoras. Neste sentido, a Figura 6 mostra um aluno hipertônico¹⁰ que utiliza 1 (um) caderno com pauta ampliada e 1 (um) lápis que está envolto com um engrossador em EVA, ambos pensados considerando a sua especificidade motora; já a Figura 7 apresenta um balanço instalado na Praça Júlio Mesquita — localizada na cidade de Porto Alegre – que permite o uso por diferentes públicos, inclusive pessoas em cadeiras de rodas;

¹⁰ “A hipertonia é o aumento anormal do tônus muscular, em que o músculo perde a capacidade de estiramento, podendo resultar em aumento da rigidez devido à sinalização constante de contração muscular.”. Fonte: <https://www.grupognap.com.br/2022/03/05/o-que-e-a-hipertonia/>

Figura 6: aluno hipertônico utilizando 1 (um) caderno com pauta ampliada e 1 (um) lápis com engrossador em EVA.



Fonte da imagem: arquivo pessoal (2017).

Figura 7: Balanço acessível instalado na Praça Júlio Mesquita, localizada na cidade de Porto Alegre/RS.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

- Acessibilidade Metodológica: passa pelo emprego de recursos e técnicas pedagógicas que, seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, permitam a todos os alunos compreenderem e expressarem de diferentes modos e em diferentes tempos os conhecimentos trabalhados em sala de aula;

- Acessibilidade programática: ausência de barreiras invisíveis em leis e regulamentos que venham a dificultar ou impedir a participação plena de todas as pessoas;
- Acessibilidade Natural: inexistência de barreiras na natureza, como caminhos irregulares em meio a árvores, que dificultem a passagem de pessoas em cadeiras de rodas ou com baixa visão.

Se os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação forem concebidos sobre a ótica do Desenho Universal, serão acessíveis a todos. Desenho Universal é a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. II).

Segundo Carletto e Cambiaghi (2008), a ideia de Desenho Universal originou-se após a Revolução Industrial. Neste período, sobretudo no campo imobiliário, surgiam questionamentos dos profissionais da área sobre o porquê não eram consideradas as necessidades reais dos usuários durante a criação de ambientes. No referido contexto, em 1961 ocorreu uma reunião na Suécia entre países como Japão, Estados Unidos e nações europeias para discutir tais questões. Essa primeira conferência contribuiu para que:

...em 1963, em Washington, nascesse a Barrier Free Design, uma comissão com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequados à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Mais tarde, esse conceito – tomado com mais profundidade pelos Estados Unidos – ampliou seu foco e mudou de nome. Passou a ser chamado de Universal Design e se propôs a atender TODAS as pessoas, num aspecto realmente universal (Carletto; Cambiaghi, 2008, p. 8 – 9).

Ainda conforme as autoras supramencionadas, de maneira mais precisa, o conceito de Desenho Universal foi idealizado em território americano. Esta concepção partiu de profissionais do campo da arquitetura, na Universidade da Carolina do Norte.

O objetivo desses profissionais foi definir um “projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência” (Carletto; Cambiaghi, 2008, p. 10).

Na esteira dessas questões, no ano de 1987, o arquiteto estadunidense Ron Mace elaborou a terminologia *Universal Design*. No decorrer da década de 90, ele, juntamente com um grupo de arquitetos, estabeleceu os sete princípios do Desenho Universal, os quais são considerados até hoje quando são elaborados programas de acessibilidade plena. A saber:

- Uso Equiparável: diz respeito aos espaços, objetos e produtos que, devido à forma como foram concebidos, conseguem ser utilizados por indivíduos com diferentes aptidões;
- Uso Flexível: concepção de produtos ou espaços que atendem às demandas de pessoas com habilidades e preferências diversas, podendo ser usados por qualquer um.

A figura 8 traz parte de um banheiro acessível, sito na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. A imagem mostra uma pia branca, com uma coluna suspensa e, ao redor do lavatório, uma barra de apoio. Atrás da pia, há um espelho e, do lado direito, uma saboneteira e um porta papel, ambos fixados na parede e dentro de uma faixa de alcance acessível;

Figura 8: exemplo do princípio Uso Flexível.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

- **Uso Simples e Intuitivo:** que pode ser compreendido sem esforço por todos, mesmo que com diferentes conhecimentos, experiências, habilidades de linguagem ou graus de concentração; a figura 9 traz uma foto de uma placa da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Nela, as informações a respeito do acesso à edificação estão em 3 (três) formatos: escrito, Braille e por meio de símbolos;

Figura 9: exemplo do princípio Uso Simples e Intuitivo.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

- **Informação de Fácil Percepção:** a informação transmitida atende as demandas dos diferentes tipos de receptores, independentemente de suas características físicas ou nacionalidades; a figura 10 apresenta uma placa com fundo branco, em que está escrita a frase “porta giratória”, a qual também está presente em Braille. Do lado esquerdo da placa, há uma seta verde, que também indica o local em que está a porta giratória;

Figura 10: exemplo do princípio Informação de Fácil Percepção.



Fonte da imagem: arquivo pessoal (2024).

- Tolerante ao Erro: minimiza os erros ou resultados das ações acidentais durante a utilização.
- Sem Esforço: “Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga” (Carletto; Cambiaghi, 2008, p. 9). A Figura 11 apresenta uma torneira com alavanca, a qual pode ser acionada sem demandar grande esforço dos usuários;

Figura 11: exemplo do princípio Sem Esforço.



Fonte da imagem: arquivo pessoal (2024)

- Abrangente:

que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, anões etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas etc.) (Carletto; Cambiaghi, 2008, p. 16).

Abaixo, a Figura 12 mostra uma imagem que exemplifica o uso abrangente. Nela, há uma rampa com corrimãos recurvados e com duas alturas em ambos os lados. Esta tem, no seu início e final, pisos táteis de alerta.

Figura 12: exemplo do princípio Abrangente.



Fonte da imagem: arquivo pessoal (2024)

No campo da educação, as metodologias “e práticas educacionais que contemplam todos os estudantes compõem a abordagem denominada de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (do inglês, Universal Design for Learning)” (Jeremias; Góes; Haracemiv, 2021, p. 5).

Essa abordagem foi desenvolvida durante a década de 1990 por David Rose, Anne Meyer e demais pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), localizado em Massachusetts. Isso aconteceu a partir da necessidade de produzirem um livro didático que fosse acessível a pessoas com diferentes deficiências. Até então, o grupo elaborava um material para cada especificidade. Por exemplo: um livro digital com caracteres ampliados para o estudante com baixa visão

e outro em que as folhas pudessem ser trocadas com um toque para um estudante com mobilidade reduzida (Jeremias; Góes; Haracemiv, 2021).

Para auxiliar na compreensão do significado de DUA, Zerbato e Mendes (2017), mencionam como exemplo a concepção de rampa, trazendo que esta é passível de ser utilizada por um público amplo, independente de suas características.

Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2017, p. 4)

O DUA parte da premissa de que as pessoas aprendem das mais diferentes formas. Os materiais didáticos e métodos de ensino devem, portanto, considerar essa diversidade e possibilitar que todos desenvolvam-se por meio de recursos que, levando em conta sua variedade na abordagem de um mesmo tema, permitam que a integralidade das pessoas aprenda (Pletsch; Souza, 2021).

Com isso, tem-se a essência do DU, que se amplia no ambiente escolar ao possibilitar o trabalho pedagógico a partir de diretrizes metodológicas que consideram todos os envolvidos no processo, eliminando barreiras pedagógicas, tendo um ensino efetivo de todos os estudantes. Isso possibilita que todos aprendam com o mesmo recurso: metodologia, estratégias, material didático e outros, contribuindo para a aprendizagem de educandos com e sem deficiência, proporcionando a inclusão no ambiente escolar. (Góes; Costa, 2022, p. 28).

Nesse diapasão, Góes e Costa (2022) referem que não são produzidos materiais didáticos específicos, por exemplo, para o aluno cego; em vez disso, são elaborados materiais adequados para serem empregados pela integralidade dos estudantes da sala, propiciando aspectos como a inclusão do aluno com deficiência no cenário da aula e sua socialização com os demais discentes. Segundo as autoras, o Desenho Universal para Aprendizagem tem 3 (três) princípios orientadores. A saber:

- Princípio do engajamento: considera que o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado às emoções e à afetividade. Parte da premissa de que todos os estudantes devem estar motivados a aprender, inclusive aqueles que não manifestam muito entusiasmo para tal, aprimorando aspectos como persistência e autorregulação;

- Princípio da representação: proporcionar aos alunos diferentes formas de internalizarem as informações abordadas. Ao trabalhar um mesmo tema, empregar, por exemplo, recursos audiovisuais, sequências de imagens, materiais concretos e proporcionar, dentro do possível, experiências práticas;
- Princípio da ação e expressão: promover a expressão do conhecimento das diferentes formas, tal como oralmente, por escrito, através de sequências de imagens, exemplificando situações etc.

Elaborado por Pletsch e Souza (2021, p. 21 - 22) com base no guia do Desenho Universal para Aprendizagem, versão 2.2¹¹, o Quadro 1 traz os princípios orientadores do Desenho Universal para Aprendizagem e suas diretrizes.

Quadro 1: Princípios orientadores do Desenho Universal e suas diretrizes

| Proporcionar vários meios de engajamento | Proporcionar vários meios de apresentação | Proporcionar vários meios de ação e expressão |
|--|--|--|
| <p>Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <p>Otimizar a escolha individual e a autonomia;</p> <p>Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade;</p> <p>Minimizar ameaças e distrações.</p> | <p>Proporcionar opções para a percepção</p> <p>Oferecer meios de personalizar a apresentação da informação;</p> <p>Oferecer alternativas para informações auditivas;</p> <p>Oferecer alternativas para informações visuais.</p> | <p>Proporcionar opções para a ação física</p> <p>Diversificar os métodos de resposta e o percurso;</p> <p>Otimizar o acesso aos recursos e à tecnologia assistiva.</p> |
| <p>Oferecer opções para manter esforço e à persistência</p> <p>Aumentar a relevância das metas e objetivos;</p> <p>Variar as demandas e os recursos para otimizar os desafios;</p> <p>Promover a colaboração e o sentido de</p> | <p>Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</p> <p>Esclarecer o vocabulário e símbolos;</p> <p>Esclarecer a sintaxe e a estrutura; Apoiar a descodificação de texto, notação matemática e</p> | <p>Oferecer opções para a expressão e a comunicação</p> <p>Usar múltiplos meios de comunicação;</p> <p>Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição;</p> <p>Desenvolver fluências com níveis graduados de apoio</p> |

¹¹ Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>

| | | |
|--|---|--|
| comunidade; Aumentar o feedback orientado para o domínio da aprendizagem. | símbolos; Promover a compreensão entre vários idiomas; Usar diferentes/múltiplas mídias. | à prática e ao desempenho. |
| Oferecer opções para a autorregulação Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades; Desenvolver a autoavaliação e a reflexão. | Oferecer opções para a compreensão Ativar ou fornecer conhecimento prévio; Evidenciar padrões, pontos essenciais, ideias principais e conexões; Guiar o processamento e visualização da informação; Maximizar o transferir e o generalizar. | Oferecer opções para as funções executivas Orientar o estabelecimento de metas adequadas; Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias; Facilitar a gerência da informação e dos recursos; Melhorar a capacidade de monitorizar o progresso. |
| Estudantes motivados | Engenhoso e experiente | Estratégico e direcionado |

Fonte: Pletsch e Souza (2021)

Hoje em dia, diferentes aspectos do cotidiano ainda não são pensados na lógica do Desenho Universal. Nestes contextos, no que concerne às pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. III) denominados de Tecnologia Assistiva têm um papel primordial. Estes objetivam:

promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. III).

A definição supramencionada a respeito da Tecnologia Assistiva encontra-se na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15). Contudo, esse conceito é bem mais antigo, originando-se nos Estados Unidos, no ano de 1988, como *Assistive Technology* e sendo um “importante elemento jurídico dentro da

legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407*” (Sartoretto; Bersch, 2023, p. 1).

O primeiro conceito brasileiro de TA surgiu no início dos anos 2000. Conforme Bersch (2017), no ano de 2006, o governo federal criou o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, o qual objetivou propor políticas governamentais e parcerias da sociedade civil junto aos órgãos públicos no âmbito da tecnologia assistiva, organizar diretrizes desta área do conhecimento e:

realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva (Bersch, 2017, p. 3).

A autora menciona que o conceito nacional de TA, originado naquele período, resultou da revisão documental que os membros do CAT fizeram do referencial teórico internacional para termos como *Ayudas Tecnicas e Assistive Technology*. Nesse cenário, em 14 de dezembro de 2017, o CAT aprova a seguinte definição nacional de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2007, p.3).

Através das pesquisas que desenvolveu, o Comitê de Ajudas Técnicas concluiu que os termos Tecnologia Assistiva, Ajudas Técnicas e Tecnologias de Apoio são sinônimos, embora considere mais apropriado o uso da expressão Tecnologia Assistiva. Esta expressão é empregada em seus documentos e está escrita no singular por representar uma área específica do conhecimento (Galvão Filho, 2009).

Existem diversas classificações da Tecnologia Assistiva em categorias, sendo propostas por diferentes entidades e em contextos diversos. Desse modo, com base em Galvão Filho (2009), esta pesquisa traz algumas delas. Posteriormente, este estudo detalha a classificação trazida por Bersch e Machado (2012), a qual, segundo

as autoras: “foi construída com o objetivo de esclarecer os profissionais da escola e orientar o trabalho do professor do atendimento educacional especializado” (Bersch e Machado, 2012, p. 13).

Classificações de Tecnologia Assistiva:

- ISO 9999:2002: esta é uma norma internacional empregada em diversos países e tem seu foco na classificação dos produtos de TA, os quais são divididos em 11 classes, subclasses e seções;
- Modelo HEART: criado por pesquisadores da União Europeia, esta classificação está presente no documento do consórcio EUSTAT (*Empowering Users Through Assistive Technology*). Seu direcionamento está na formação de recursos humanos e, para tal, entende que são primordiais 3 (três) grandes áreas: componentes técnicos, componentes humanos e componentes socioeconômicos.

Em relação à Classificação de Tecnologia Assistiva abordada por Bersch e Machado (2012), esta foi criada por José Tonolli e Rita Bersch, surgiu em 1998 e considera a existência de recursos e serviços de TA.

Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob-medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos (ADA - American with Disabilities ACT, 1994 *apud* Bersch, 2017, p. 3).

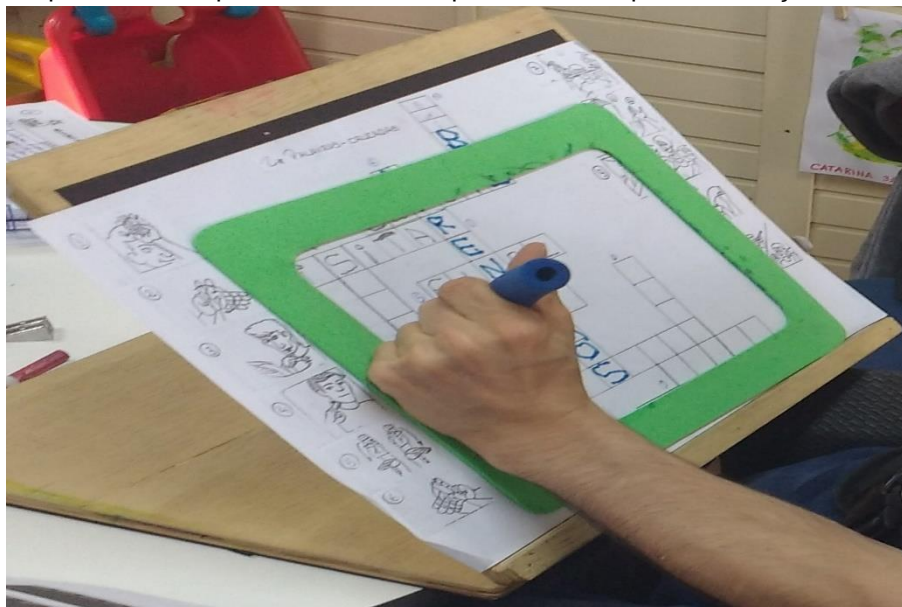
A respeito dos recursos, a presente pesquisa trará diversos exemplos deles nas categorias apresentadas na sequência. No tocante aos serviços, menciona como exemplo aqueles prestados por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e professores do atendimento educacional especializado.

Quanto às categorias de TA concebidas por José Tonolli e Rita Bersch, Dall Agnol (2020, p. 40-41) as sistematizou por meio de um quadro, o qual corresponde ao anexo C desta dissertação. Em congruência com estas categorias, esta pesquisa traz alguns exemplos de Tecnologia assistiva que podem ser empregados no campo da educação:

- Auxílios para a vida diária: a Figura 13 mostra um aluno hipertônico que realiza uma atividade escolar com o auxílio dos seguintes recursos: plano inclinado em madeira para adequar a sua melhor posição de escrita, fixador imantado para

prender a folha ao plano inclinado e engrossador de lápis para auxiliar a sua preensão palmar;

Figura 13: exemplo de Auxílio para a Vida Diária aplicado no campo da educação.



Fonte: arquivo pessoal (2017).

- Recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão: a Figura 14 mostra um aluno com baixa visão que está empregando uma lupa retangular para enxergar melhor o seu caderno, sendo que o recurso possui ajuste de altura e profundidade;

Figura 14: exemplo de Auxílio para a Vida Diária aplicado no campo da educação.



Fonte: arquivo pessoal (2016).

- Recursos de Acesso ao Computador: a Figura 15 traz um aluno hipertônico realizando uma atividade de quantificação em um notebook. Do lado direito deste, há um acionador circular verde, o qual está conectado a um mouse tradicional e pode, por exemplo, substituir as funções do clique esquerdo.

Na parte inferior do notebook, há um Mouse e Teclado Especial RCT – Barban. Este possui um botão que permite alternar entre as funções mouse e teclado e outro botão no canto superior direito, o qual permite controlar a rapidez em que o cursor do mouse se desloca na tela e o período em que um caractere fica aparecendo nela. Igualmente, tem 7 (sete) botões circulares alinhados horizontalmente. Quando está na função mouse, por meio dos 4 (quatro) primeiros botões circulares da esquerda para a direita, que são da cor verde, permite, por exemplo, direcionar o cursor para os 4 (quatro) lados da tela através de toques com qualquer parte do corpo. O quinto botão, na cor azul, tem a função do clique esquerdo do mouse e o sexto apresenta as funções do clique direito. O último, na cor vermelha, aciona a função de arrastar.

Figura 15: exemplo de Recurso de Acesso ao Computador aplicado no campo da educação.



Fonte: arquivo pessoal (2016).

Bersch (2017) e Galvão (2013) trazem importantes distinções a respeito dos recursos de tecnologia educacional x Tecnologia Assistiva. Nesse sentido, referem que, na área da educação, os 2 (dois) recursos são seguidamente confundidos.

Bersch (2017) traz o exemplo de um aluno em cadeira de rodas com deficiência física nos membros inferiores. Este, ao usar um computador para pesquisar na

internet, está empregando um recurso educacional como os demais alunos e não uma TA. Isso ocorre, pois a tecnologia pode ser considerada assistiva quando:

é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2017, p. 12).

Em outros termos, a simples utilização de um recurso tecnológico por um estudante com deficiência não o torna uma TA. Para que seja classificado dessa forma é preciso que o instrumento propicie à pessoa com deficiência a superação das barreiras que obstruem sua participação de forma equitativa com os demais.

Outrossim, conforme pode ser percebido nas Figuras 6 e 14 desta dissertação, o termo Tecnologia Assistiva também diz respeito a recursos de baixo custo, os quais podem ser empregados em salas de aula inclusivas (Galvão Filho, 2009).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cabe aos professores do atendimento educacional especializado disponibilizarem aos alunos público-alvo¹² da educação especial que precisarem “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil, 2008, p. 16, grifo nosso).

No que concerne à questão da TA, Bersch (2013) publicou um artigo que tem como objetivo contribuir com os docentes na escolha da Tecnologia Assistiva mais adequada para cada aluno.

A autora inicia o escrito supracitado mencionando duas questões primordiais que precisam ser consideradas na escolha de uma Tecnologia Assistiva: a primeira delas é a de que pessoas com as mesmas deficiências, assim como todas as outras, têm suas diferenças e demandas individuais. Por conseguinte, não é apropriado compreender que um mesmo grupo de recursos será compatível para todas elas. A

¹² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo da educação especial são “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento [Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

segunda é a de que a aquisição desenfreada de recursos de Tecnologia Assistiva cada vez mais novos não se constitui enquanto “solução” para a inclusão dos alunos com deficiência. Quando os recursos são escolhidos sem critério, não trazem mudanças significativas na participação desses estudantes.

Nessa conjuntura, Bersch (2013), aborda a questão dos serviços de TA propostos a partir das Salas de Recursos Multifuncionais. Neste sentido, refere que os professores do atendimento educacional especializado, quando da escolha de um recurso de TA a ser empregado com os seus alunos¹³, devem considerar 3 (três) fatores:

1º) A pessoa: no caso do AEE, o público-alvo do recurso de TA a ser empregado é o aluno da educação especial. Dessa forma, é primordial que ele se manifeste a respeito das barreiras a serem transpostas para que a sua participação no ambiente escolar seja ampliada. Outrossim, o professor do atendimento educacional especializado também deve observar o estudante e considerar, por exemplo, suas habilidades e dificuldades físicas, emocionais e intelectuais.

2º) O contexto:

Recursos humanos disponibilizados (ou não); Recursos materiais disponíveis ou ausentes; Acessibilidade ambiental e de comunicações; Qualidade de conhecimentos da equipe e como ela consegue aplicá-los na busca de acessibilidade e participação do aluno. Gestão de tempo dos profissionais para realização de ações em parceria (AEE, sala comum, gestão, demais parceiros). Como são estas parcerias efetivamente? (Bersch, 2013, p. 2).

3º) A tarefa: o professor de AEE precisa observar as barreiras que o estudante público-alvo da educação especial enfrenta no momento de realizar as atividades propostas em sala de aula. Para isto, pode ler o plano de aula do professor da sala comum e observar o aluno durante a realização das atividades propostas por esse docente. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva deve ser introduzida no sentido de ampliar as possibilidades de participação do aluno em um ambiente inclusivo.

¹³ Cabe referir que os demais profissionais envolvidos com o processo de ensino aprendizagem do aluno também pode participar da definição do recurso.

A seguir, fundamentado em Bersch (2013), esta pesquisa apresenta as 8 (oito) etapas que compõem a avaliação para a definição da TA a ser usada pelo aluno público-alvo da educação especial.

- FASE 1- identificação do problema e priorização / organização das ações: essa é uma etapa fundamental em qualquer projeto que vise a identificação da TA mais adequada a ser empregada por um aluno. Ela é composta, primordialmente, por perguntar ao estudante quais as funções ele pretende ver qualificadas com o uso da Tecnologia Assistiva, quais são os objetivos educacionais que pretende alcançar com o uso de recursos de TA? Também é relevante considerar a opinião das pessoas com quem interage, como professores e colegas.

Bersch (2013) aborda a necessidade do professor do AEE estar atento às colocações daqueles alunos que não vocalizam suas opiniões, mas, por meio de seus corpos, expressam suas preferências de diversas maneiras. A autora propõe que as seguintes questões sejam feitas ao aluno durante a etapa 1:

- a) Em que momentos e em que atividades na escola você percebe estar em desvantagem, não participando do que é proposto à turma? Neste caso, que dificuldades você encontra? [...]
- b) Em que momento e atividade você percebe que sua participação é parcial? O que você considera importante para ampliar sua participação e melhorar seu desempenho nesta tarefa?
- c) Em que momento sua participação é plena? O que você considera ter contribuído para o sucesso de sua participação nesta atividade? (Bersch, 2013, p. 4).

Quadro 2: organização dos dados obtidos durante as entrevistas iniciais.

| | Problema definido: | Causas do problema? | Possíveis soluções em TA: | O que se espera? | Nome dos responsáveis pela solução: | Resultado: |
|---|--------------------|---------------------|---------------------------|------------------|-------------------------------------|------------|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |

Fonte: Bersch (2013).

Após a definição das barreiras enfrentadas pelo aluno, Bersch (2013) aponta a necessidade de o professor pensar se realmente o emprego de recursos de TA faz parte da resolução das questões apontadas, mencionando que devem ser feitos encaminhamentos paralelos que contribuam para a superação das dificuldades mapeadas;

Quadro 3: encaminhamentos paralelos a serem pensados pelo professor do AEE.

| | Problema definido: | Encaminhamentos? | A quem? | O que se espera? | Resultado: |
|---|--------------------|------------------|---------|------------------|------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |

Fonte: Bersch (2013).

- Fase 2 - observação da tarefa *in loco* para clarificação do problema e projeto de solução: o aluno deve ser observado no local em que relata enfrentar as barreiras a serem superadas, momento no qual o docente do AEE necessita observar as habilidades e dificuldades do estudante durante a realização da atividade. A partir disto, terá subsídios para compor intervenções complementares;

Quadro 4: registro das habilidades e dificuldades do aluno durante a realização da atividade.

| Habilidades do aluno no exercício da tarefa problema: | Dificuldades do aluno no exercício da tarefa problema: | Intervenções necessárias: |
|---|--|---------------------------|
| | | |
| | | |
| Pontos positivos no contexto: | Fragilidades no contexto: | Intervenções necessárias: |
| | | |
| | | |

Fonte: Bersch (2013).

- FASE 3 - O projeto: a partir das informações obtidas nas etapas anteriores, o professor de AEE elabora um projeto, o qual considera o estabelecimento de parcerias com diferentes profissionais, como fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais, e tem a participação efetiva do aluno;
- FASE 4 - Experimentação: momentos nos quais o professor do atendimento educacional especializado pode oportunizar ao aluno a experimentação de mais de um recurso de Tecnologia Assistiva. O estudante precisa estar ciente a respeito de quais são os aspectos negativos e positivos de cada um. Esta etapa antecede a aquisição do recurso a ser empregado;
- FASE 5 - Tomada de decisão: a aquisição do recurso de TA ocorrerá a partir de uma resolução coletiva entre: o aluno que o empregará — e sua percepção a respeito do que supriu melhor suas demandas — e as orientações dos profissionais que o atenderam ao longo desse processo;

- FASE 6 - Desenvolvimento de competência operacional e implementação do recurso: após a definição e aquisição do recurso mais adequado, para que possa utilizá-la com maior proveito, é possível que o aluno precise de um período de aprimoramento quanto ao emprego da TA escolhida;
- FASE 7 - Educação aos parceiros: período em que aqueles sujeitos que interagem com o aluno no ambiente escolar, como professores e colegas, recebem instruções a respeito do recurso adquirido, a fim de que este possa ser empregado da forma mais plena possível;
- FASE 8 - avaliação de resultados e revisão do projeto: momentos de acompanhamento e ajuste da TA implementada, com o intuito de que continue adequada aos propósitos pensados inicialmente.

2.4 ETAPAS DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E MODELOS DE DEFICIÊNCIA

A história das pessoas com deficiência está organizada a partir de 4 (quatro) etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão (Sasaki, 2012), as quais serão abordadas nesta seção.

A primeira etapa, denominada de exclusão, iniciou na antiguidade e teve seu término no século XIX. Nesse período, ocorria uma rejeição social das pessoas com deficiência, que eram percebidas como inúteis ou inválidas (Sasaki, 2012). Em relação a essa fase, Tomporoski, Lachman e Bortoli (2019) relatam que, na Roma Antiga, as pessoas com deficiência eram maltratadas, abandonadas ou exterminadas; na Grécia Antiga, escondidas ou sacrificadas, todavia os mutilados em batalhas eram protegidos pelo Estado, o que se configurava como uma espécie de recompensa pelos serviços prestados. A respeito da perspectiva preponderante na Grécia Antiga, no livro A República, Platão apresentou o seguinte diálogo:

Os referidos funcionários, quero crer, levarão os filhos de pais bem construídos para o redil, nalgum ponto afastado da cidade e os entregarão a umas tantas amas aí residentes. Quanto aos nascidos de pais inferiores ou mesmo dos outros que porventura apresentem alguma malformação congênita, serão escondidos, como convém, em algum lugar oculto e inacessível (Platão, 2000, p. 243).

Com o advento do Cristianismo, a perspectiva através da qual a sociedade compreendia as pessoas com deficiência mudou. Elas passaram a ser percebidas como filhas de Deus e que, portanto, também mereciam cuidados, o que acarretou o fim do seu extermínio. Nesse momento da história, ainda que as pessoas com deficiência continuassem vivendo à margem da sociedade, surgiram abrigos para cuidar delas, papel que também era exercido pela igreja e as famílias. Nesse contexto, a relação com esse grupo de pessoas se pautava pela dicotomia entre caridade e acolhimento x serem merecedores de suplícios por estarem possuídos por criaturas malignas Tomporoski, Lachman e Bortoli (2019).

Naquele tempo, Jesus encontrou no seu caminho um cego de nascença. Os discípulos perguntaram-lhe: 'Mestre, quem é que pecou para ele nascer cego? Ele ou os seus pais?' Jesus respondeu-lhes: 'Isso não tem nada que ver com os pecados dele ou dos pais; mas aconteceu assim para se manifestarem nele as obras de Deus'. [...] Dito isto, cuspiu em terra, fez com a saliva um pouco de lodo e ungiu os olhos do cego. Depois disse-lhe: 'Vai lavar-te à piscina de Silóé'; Ele foi, lavou-se e voltou a enxergar (Jo 9, 1-41).

A Idade Moderna trouxe consigo o surgimento do método científico, através do qual a deficiência, paulatinamente, deixou de ser percebida por meio de um viés místico e religioso e começou a ser entendida como uma questão biológica - que poderia ter origem hereditária ou em problemas físicos ou mentais - sendo tratada através de métodos que deram início à medicina, como a alquimia. Nesse período, na medicina, filosofia e educação, apareceram novas ideias simultaneamente, o que também ocorreu em outras áreas do conhecimento. A visão organicista continuou em seu crescimento, sendo progressivamente mais voltada para a identificação de causas ambientais para a deficiência. Como também, a ideia de que era viável educar pessoas com deficiência mental consolidou-se de modo gradual (Tomporoski, Lachman e Bortoli, 2019).

A postura da sociedade passou por uma ampla diversificação, gerando iniciativas de institucionalização, de tratamento médico e de desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para a pessoa com deficiência (AMARAL, 1995). Naquele contexto, a deficiência mental permanecia no rol dos males considerados hereditários e incuráveis e, por isso, a maioria das pessoas com essa condição eram trancafiadas em hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais (Tomporoski; Lachman; Bortoli, 2019, p. 26).

Com o advento da Idade Moderna, também teve origem o modelo médico de deficiência — conhecido como modelo individual. Este viés percebia a deficiência como uma “anormalidade” ou “problema” das pessoas que as tinham, seja por causas congênitas, acidentes ou doenças. Nessa perspectiva, cabia aos médicos a cura dessas questões, as quais eram tratadas como doenças, ou a adaptação das pessoas com deficiência à sociedade. Nos casos considerados infrutíferos, as PcD eram “medicamente declaradas incapazes, e impedidas legalmente de trabalhar, casar-se, viajar [...]” (Garcia *et al.*, 2017, p. 27).

Amaral (2001) traz que, no século XVII, as pessoas com deficiência eram segregadas, internadas em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais, locais em que não havia distinção entre pessoas com deficiência e doentes. Quanto ao século XVIII, no que concerne ao campo da educação, foram criados em Paris o Instituto Nacional de Surdos Mudos (1770) e o Instituto Nacional dos Jovens Cegos (1784), de acordo com Mazzotta (2001). Neste período, conforme compreende Amaral (2001), surgiu a Educação Especial. Em termos nacionais, já no século XIX, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, sendo, respectivamente, os atuais Instituto Benjamin Constant - IBC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines, (Mazzotta, 2001).

Na esteira da contextualização temporal realizada acima, este estudo traz o início da segunda etapa da história das pessoas com deficiência, conhecida como segregação. Esta é caracterizada por Sassaki (2012, p. 3) da seguinte forma:

Na segunda etapa, a da SEGREGAÇÃO (a partir de 1910), a sociedade e o governo – por caridade ou conveniência – confinavam as pessoas com deficiência em instituições terminais, prestando-lhes alguma atenção básica: abrigo, alimentação, vestuário, recreação (estrutura conhecida como MODELO ASSISTENCIALISTA). Estas eram as poucas pessoas com deficiência que conseguiram procurar o governo ou a comunidade que, ao considerá-las merecedoras, lhes dava ajuda material suficiente para sobreviverem.

A terceira etapa da história das pessoas com deficiência, denominada de integração, iniciou nos anos 40 (quarenta). Este momento é marcado pela participação das pessoas com deficiência em “escolas comuns”¹⁴ ou atividades laborais no mercado aberto de trabalho, desde que a sociedade considerasse que estas

¹⁴ Termo empregado por Sassaki (2012) para se referir as escolas que não eram designadas como escolas especiais.

apresentavam “condições” para tal, demarcando a influência do modelo médico de deficiência (Sasaki, 2012).

Quanto ao cenário nacional, algumas legislações demonstravam, de forma clara, a organização da educação do país a partir da lógica de integração. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta que a LDB vigente em 1961 (Lei nº 4.024/61) garantia que os “alunos excepcionais”, termo empregado à época para se referir aos estudantes com deficiência, tinham direito à educação preferencialmente no sistema geral de ensino, todavia:

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. [...] (Brasil, 2008, p. 07).

Adicionalmente, a Política Nacional de Educação Especial lançada no ano de 1994, ao orientar a respeito do processo de “integração instrucional”, apontava que teriam acesso às classes consideradas de ensino regular aqueles estudantes que ‘(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais’ (Brasil, 2008, p. 07).

A partir da década de 70 (setenta), o modelo médico de deficiência passou a ser questionado pelas associações representativas das pessoas com deficiência e pelas PcD que se inseriram no meio acadêmico. Estes sujeitos enfatizavam que a sociedade precisava passar por mudanças atitudinais e ideológicas. Primordialmente, ressaltavam que a deficiência não era um atributo individual ou infortúnio de determinadas pessoas, mas se caracterizava, por outro prisma, como um fenômeno social resultante da inadequação dos ambientes às PcD.

Como efeito desses movimentos, surgiu o modelo social de deficiência e o modelo médico teve sua legitimidade questionada, inclusive por ser composto pelo processo de medicalização. Este processo, biomedicamente, justificava diversos tipos de segregação das pessoas com deficiência (Garcia *et al.*, 2017).

Apesar da vigência do modelo integracionista no Brasil na década de 90 (noventa), os primeiros passos rumo ao surgimento da etapa de inclusão começaram

nesse período, o que ocorreu por meio dos “movimentos de luta das próprias pessoas com deficiência (surgidos no Brasil a partir de 1979)” (Sasaki, 2012, p. 3).

Em termos educacionais, Miranda (2009) refere o surgimento de programas de inclusão na Europa na década de 50 (cinquenta) e nos Estados Unidos na década de 70 (setenta), apontando que o movimento de educação inclusiva neste país foi decorrência da Lei Pública 94.142. Ao abordarem a promoção da educação para todos, 2 (dois) eventos podem ser considerados marcos temporais desta proposta internacionalmente: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, sendo que esta ocorreu em 1994, no município espanhol de Salamanca, e aquela aconteceu no ano de 1990, na cidade de Jontiem, localizada na Tailândia.

[...] a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças independente de suas diferenças e/ou dificuldades (Miranda, 2009, p. 39).

A partir de 1999, a legislação educacional do Brasil começa a ser concebida com base em uma abordagem inclusiva. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca uma série de normativas que respaldam essa afirmação. Por exemplo:

- Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001): refere que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, p. 36);
- Decreto nº 5.296/04: regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 e trouxe importantes normas e critérios sobre a questão da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida;
- Decreto nº 5.626/05: ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, traz relevantes conquistas para a comunidade surda, como o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a formação em nível superior de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa;
- Plano de Desenvolvimento da Educação (2007): o documento teve como eixos as seguintes questões: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a

implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe uma nova organização para a educação especial no Brasil. O documento ressalta a característica transversal da educação especial e a importância do atendimento educacional especializado e a compreende enquanto:

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado 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).

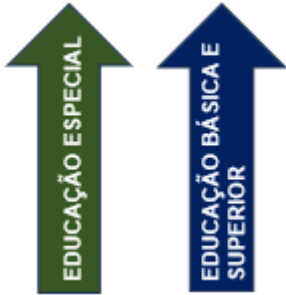

A respeito do atendimento educacional especializado, a referida política, explica, ainda, que este realiza atividades distintas daquelas da sala de aula e não é substitutivo à escolarização. Também menciona, entre outras questões, que o atendimento complementa ou suplementa a formação oferecida aos alunos e precisa ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Já a atual LDB, em seu artigo 4º, considerando a perspectiva inclusiva através da qual se organiza a modalidade de educação especial, refere que a efetivação do dever do Estado com a educação escolar pública se dará através da garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;[...] (Brasil, 1996, art. 4, inc. III)

O Quadro 5 (cinco) demonstra a diferença das perspectivas de integração e inclusão no que diz respeito a educação especial no Brasil.

Quadro 5: diferenças das perspectivas de integração e inclusão escolar.

| <u>INTEGRAÇÃO</u> | <u>INCLUSÃO</u> |
|---|--|
|  <p>Fonte da imagem: criada pelo autor (2023)</p> |  <p>Fonte da imagem: criado pelo autor com base no guia do educador inclusivo/ Gil e Silva (2017)</p> |
| <p>Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional', que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) <u>possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais</u>" (Brasil, 2008, p. 07, grifo nosso).</p> | <p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida <u>preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação</u> (Brasil, 1996, cap. V, art. 58, grifo nosso).</p> |
| <p>Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.[...] em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (Mantoan, 2006, p.18).</p> | <p>Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2006, p.19).</p> |

Fonte: elaborado pelo autor

Na esteira da perspectiva inclusiva, esta pesquisa traz à tona o modelo biopsicossocial da deficiência, que se originou através da Organização Mundial da Saúde (OMS). Esta, ao criá-lo, buscou conciliar os modelos médico e social de deficiência, apresentando este novo entendimento na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF de 2003 (Garcia *et al*, 2017).

Nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina para uma abordagem biopsicossocial, ou seja, a deficiência sendo caracterizada pelo tipo e/ou grau de interação entre a pessoa e seu corpo e o ambiente. Tal

abordagem compreende que as relações com outras pessoas, bem como com serviços públicos, locais de moradia, trabalho, lazer, entre outros aspectos, podem ser mais ou menos favoráveis a atividades relacionadas ao bem-viver (enxergar, ouvir, comunicar-se, locomover-se etc.) (IBGE, 2022, p. 1).

O Quadro 6 (seis) apresenta duas concepções legais de deficiência em 2 (dois) momentos diferentes da história, datados dos anos de 1999 e 2015. As duas têm perspectivas bastante distintas, sendo a primeira relacionada a um modelo médico de deficiência e a etapa integracionista e a segunda ao modelo biopsicossocial e a etapa inclusiva.

Quadro 6: algumas concepções de pessoa com deficiência na legislação brasileira.

| Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) |
|--|--|
| <p>Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:</p> <p>I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; [...] (Brasil, 1999, cap. I, art. 4).</p> | <p>[...] 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, cap. I, art. 2º)</p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, o modelo biopsicossocial de deficiência, indo ao encontro da etapa inclusiva, “relaciona as necessidades de uma pessoa com as características e as condições do meio social que precisam ser mudadas para que possa ser melhorada a funcionalidade e a participação dessa pessoa” (Garcia *et al.*, 2017, p. 31),

2.5 PESQUISAS CORRELATAS

Na presente seção, esta pesquisa discorre sobre alguns estudos que coadunam com a temática em investigação. Os trabalhos abordados podem ser localizados no site Google Acadêmico por meio dos descritores listados a seguir: pessoas com deficiência, estagiário com deficiência, estágio curricular obrigatório, educação inclusiva e inclusão. Estes foram pesquisados em grupo e apresentaram 7.260 ocorrências, sendo selecionadas algumas daquelas mais relacionadas com a temática tratada no decorrer deste estudo.

Nesse diapasão, Ávila (2022), durante seu mestrado em Educação Especial, o qual ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar, no que concerne os cursos de graduação da universidade, as experiências de graduados com deficiência quanto à acessibilidade vivenciada nos estágios curriculares obrigatórios. A pesquisa organizou-se quanti-qualitativamente quanto a abordagem e teve um caráter exploratório-descritivo. A coleta de dados ocorreu por meio da análise dos documentos institucionais da UFRN sobre a temática em investigação e a respeito da Política de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Específicas. Como também, foi complementada com a realização de questionários com os egressos com deficiência da universidade.

No tocante às conclusões as quais chegou durante seu estudo, Ávila (2022), entre outras questões, refere que percebeu incongruências nos documentos da instituição. Estas inadequações dizem respeito a quem são os responsáveis por analisar se os locais nos quais os alunos realizarão seus estágios curriculares são adequados. Neste sentido, a autora cita que os documentos trazem, em alguns momentos, que a responsabilidade é dos professores e, em outros, dos coordenadores de cursos.

Ávila (2022) pondera sobre a necessidade de a instituição investigada estabelecer diretrizes e procedimentos no que diz respeito à avaliação das adequações dos locais de estágio, regramentos que devem incluir os aspectos de acessibilidade. Ela assinala que tais procedimentos permitiriam à UFRN constatar, previamente, potenciais barreiras a serem enfrentadas pelos alunos com deficiência.

Outrossim, a autora traz que 85,7% dos alunos com deficiência entrevistados referiram que enfrentaram algumas barreiras durante seus estágios curriculares

obrigatórios. Essas foram mencionadas na seguinte proporção: “metodológicas (20%), atitudinais (15%), instrumentais (15%), de transportes (15%), arquitetônicas (12,5%) e comunicacionais (12,5%), e as de menor frequência digitais (5%)” (Ávila, 2022, p. 93).

Os dados referidos acima corroboram com a hipótese presente na justificativa desta dissertação: as pessoas com deficiência enfrentam barreiras ao longo de suas vidas, inclusive quando participam do mundo do trabalho. Igualmente, tal hipótese ratifica-se por meio da análise abaixo, a qual foi feita por Ávila (2022) e se delimita aos estágios curriculares obrigatórios de alunos com deficiência da UFRN. A autora refletiu sobre as vivências solitárias das PcD frente às barreiras presentes na sociedade, fazendo isso a partir dos relatos de egressos que precisaram:

[...] mediante seus próprios esforços individuais, se adaptar e enfrentar as barreiras encontradas nos estágios, sem maiores apoios da UFRN inclusive. Essa situação ressalta uma condição de desigualdade que não pode ser perpetuada nas experiências de estágio curriculares obrigatórios de pessoas com deficiência, pois o paradigma de Educação Inclusiva exige que os ambientes e instituições envolvidas preparem-se e reorganizem-se para oferecer as condições de inclusão e acessibilidade em uma perspectiva de equidade (Ávila, 2022, p. 123).

Como também, em seu referencial teórico, a presente dissertação aborda as dimensões de acessibilidade pensadas por Sasaki (2020), tratando, entre outras, a respeito da dimensão instrumental, a qual corresponde à ausência de barreiras em ferramentas, instrumentos e utensílios. Ao encontro desse tema, Ávila (2022) aponta que alguns egressos com deficiência da UFRN relataram o enfrentamento de barreiras instrumentais no decorrer de seus estágios obrigatórios, o que ocorreu:

a partir da ausência de materiais e instrumentos no estágio que fossem acessíveis, sendo necessário, para alguns estudantes, adaptarem eles próprios ou providenciarem seus próprios instrumentos (Ávila, 2022, p. 123).

De forma complementar, esta pesquisa traz o artigo publicado por Ávila, Melo e Silva (2021) no periódico científico Humanidades e Inovação. O escrito é um relato de experiência sobre a percepção de uma estudante cega, aluna do curso de pedagogia da UFRN, a respeito de seu estágio curricular obrigatório, buscando analisar a formação empreendida e auxiliar no aprimoramento dessa etapa da vida acadêmica.

Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se enquanto um Estudo de Caso, que teve um enfoque exploratório e descritivo, e foi organizada a partir de um Relato

de Experiência. A coleta de dados ocorreu de duas maneiras distintas, as quais estão descritas abaixo.

A primeira delas foi por meio de uma análise documental. Nesta, as autoras empregaram uma ficha para acompanhar a estudante cega durante o período de atendimento pelos seguintes setores da UFRN: Núcleo de Acessibilidade - NA e Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - Caene. Outrossim, também verificaram as leis e normativas institucionais que abordavam o tema do estágio curricular obrigatório.

A segunda etapa foi constituída pelo emprego de um questionário online com a estudante cega, o qual contemplou temáticas como: suportes requeridos ao NA, barreiras no percurso da formação, vínculo empregatício e vivência no percurso do estágio supervisionado obrigatório. Os dados coletados foram examinados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin.

No decorrer do artigo, os autores, ao trazerem as percepções da estudante quanto ao campo de estágio, apontam que:

Tereza relatou ter sido bem recebida, sendo o relacionamento com o supervisor de campo satisfatório: “a recepção foi boa e não encontrei maiores dificuldades”. No entanto, enfrentou barreiras quanto à falta de material adaptado, o que dificultou significativamente o planejamento de suas atividades de estágio, conforme resposta da estudante sobre qual havia sido a principal barreira enfrentada: “a falta de material adaptado, pois dificultou significativamente os planejamentos das atividades” (Ávila, Melo e Silva, 2021, p. 300).

No período supramencionado, os autores destacam a presença de inadequações na dimensão instrumental de acessibilidade que a aluna com deficiência encontrou durante seu estágio curricular obrigatório. As barreiras nesta dimensão também foram apontadas por Ávila (2022) durante seu mestrado em Educação Especial, no qual os alunos com deficiência entrevistados por ela assinalaram as barreiras instrumentais como a segunda de maior prevalência.

No decorrer do artigo, os autores também analisam duas legislações da UFRN que versam a respeito dos estágios curriculares obrigatórios. A primeira delas é a Resolução 178/92-UFRN, de 11 de setembro de 1992 — que trata sobre a regulamentação da prática de estágio curricular na universidade; a segunda é a resolução 171/2013 – UFRN, a qual aborda as normas dos cursos regulares de graduação.

A respeito desses documentos, apontam que, em relação ao estágio curricular, as orientações e direcionamentos concernentes à garantia de condições de inclusão e acessibilidade aos estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas são carentes. Isto também ocorre em relação as atribuições de cada um dos profissionais da educação envolvidos nessa etapa da vida acadêmica. Dessa forma, concluem que:

[...] estabelecer diretrizes que orientem as unidades acadêmicas quanto a esse processo - tal como a visita prévia dos professores responsáveis pelo estágio a fim de verificarem as condições de acessibilidade e realizarem as devidas orientações ao campo de estágio pode ajudar a mitigar barreiras como as enfrentadas por Tereza. Além disso, pode contribuir para o envolvimento dos agentes educacionais, o que também não ocorreu na experiência da estudante, haja vista seu relato de não ter havido preocupação dos professores orientadores quanto às condições de acessibilidade em suas variadas dimensões em seu campo de estágio. (Ávila, Melo e Silva, 2021, p. 302)

Do mesmo modo que a primeira pesquisa correlata apresentada nesta seção, o período supracitado traz a necessidade das instituições de ensino — neste caso, a UFRN — estabelecerem diretrizes que abordem as condições de acessibilidade enquanto questões primordiais para o estágio curricular do aluno com deficiência, juntamente com a atribuição de quem será o responsável por analisá-las.

Por fim, este estudo traz o artigo publicado por Leite *et al.* (2021) na Revista PEMO. O escrito, intitulado de “O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva”, teve como objetivo discutir as relações que permeiam a prática do estágio supervisionado com estagiários que possuem deficiência. Metodologicamente, o trabalho organizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Quanto a este escrito, a presente dissertação enfatiza a proposta dos autores para a elaboração de um Plano Educacional Individualizado, direcionado ao estágio específico de cada aluno com deficiência. Em função de ser dirigido a este momento específico, Leite *et al.* (2021) propõem que o instrumento seja nomeado de Plano Individualizado de Estágio - PIE. Este documento teria como base os dados do PEI, contudo, seria ajustado às necessidades e particularidades da estrutura do estágio.

O PIE também “contemplaria um diário de bordo do professor orientador que seria preenchido e construído junto ao aluno que também se avaliaria ao longo do processo de prática” (Leite *et al.*, 2021, p. 10). Esta proposição vai ao encontro do que havia sido abordado nos demais estudos correlatos trazidos nesta seção. Tal

afirmação decorre do fato de que o emprego do PEI pode ser uma das questões presentes nas normativas que organizem institucionalmente os estágios curriculares dos alunos com deficiência.

3 METODOLOGIA

Este estudo investiga os desafios e estratégias para promover a inclusão de estudantes com deficiência do IFRS por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios. Para tal, analisa os regulamentos em vigência na instituição que são relacionados a essa etapa da vida estudantil. Igualmente, sugere modificações nas estruturas dos documentos analisados, as quais visam contribuir em dois aspectos: para que sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

Nesse contexto, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que este gênero de investigação não se foca na métrica dos fenômenos percebidos, mas, primordialmente, considera a conjuntura em que ocorrem, procurando compreendê-los e, quando necessário, propondo alternativas para resolvê-los (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa, pois, segundo Gil (2002, p. 42), essa classe de estudos “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. No caso deste trabalho, o fenômeno investigado é a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios obrigatórios, levando em consideração as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS.

A respeito dos procedimentos, constitui-se enquanto uma pesquisa documental, que analisou e propôs modificações nos seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e a Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

3.1 COLETA DE DADOS

Apolinário (2009, p. 73), ao abordar as estratégias de coletas de dados em pesquisas científicas, refere que, quanto a fonte dos dados:

Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica etc.), diz-se que a

pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia campo.

O presente estudo, ao analisar as políticas institucionais do IFRS relacionadas ao estágio curricular obrigatório, constituiu-se por meio de uma estratégia documental. A seleção das legislações que abordavam a temática em estudo ocorreu por meio de uma busca no site do IFRS, sendo os descritores empregados para a pesquisa on-line os seguintes: estudantes, estágio e obrigatório.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ESTÁGIOS CURRICULARES: ANALISANDO ALGUMAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DO IFRS

Esta seção aborda, principalmente, os seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e a Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. A respeito destas, discorre sobre questões como o emprego de certa nomenclatura para se referir às pessoas com deficiência e o modelo de deficiência reafirmado por uma parte de um dos regulamentos. Além disso, visando contribuir para que os documentos analisados sejam mais inclusivos, a pesquisa sugere alterações em seus textos. Estas mudanças, entre outros pontos, abrangem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com necessidades educacionais específicas durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

A primeira questão que este estudo traz para reflexão é o emprego do termo “portador de deficiência” na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Desde a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e de seu protocolo facultativo, o que ocorreu em território nacional por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a nomenclatura empregada no Brasil é pessoa com deficiência. Esta definição diz respeito àquelas pessoas que têm, segundo o referido decreto, impedimentos de longo prazo que sejam das naturezas física, mental, intelectual ou sensorial “os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p. 16). Dessa forma, esta pesquisa compreende como necessária a adequação da redação presente na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no sentido de empregar o termo pessoa com deficiência no lugar de portador de deficiência.

Assim como, a referida lei traz em seu art. 17, parágrafo 5º, que: “É assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio” (Brasil, 2008, cap. VI, art.17, inc. IV, par. 5º) Esta pesquisa reconhece o trecho legal mencionado acima como uma ferramenta importante na redução da exclusão das pessoas com deficiência do mundo do

trabalho, uma vez que o estágio representa um ato educativo escolar supervisionado realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008). A respeito da exclusão das PcD do mundo do trabalho, a publicação “INCLUIR: O QUE É, COMO E POR QUE FAZER?”, lançada pelo Ministério Público do Trabalho no ano de 2020, ao analisar, principalmente, os dados da Relação Anual de Informações Sociais de 2018, destaca que:

O grande contingente de pessoas inativas constatado nas últimas informações censitárias aponta sua exclusão do mercado de trabalho formal brasileiro, deixando-as à margem do mundo laboral e obrigando-as a adotar estratégias de sobrevivência que circulam em torno da obtenção de benefícios sociais governamentais, aposentadorias por invalidez, apoio de organizações filantrópicas ou subsídio financeiro familiar.

Quanto à Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), esta tem o seu art. 7º, parágrafo 2º, redigido deste modo:

§ 2º - Sobre o número efetivo de estagiários contratados pelo órgão ou entidade, aplicam-se os seguintes percentuais:
I - 10% das vagas de estágio reservadas aos estudantes cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado, nos termos do § 5º do art. 17 da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; [...] (Brasil, 2019, art. 7, inc. I).

O excerto legal referido acima, a partir do momento em que traz a frase “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado” (Brasil, 2019, art. 7, inc. I), emerge uma série de elementos para análise que não estão presentes no art. 17, parágrafo 5º, da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o qual também trata sobre a reserva de vagas de estágio para pessoas com deficiência e foi mencionado anteriormente neste escrito.

O primeiro elemento a ser analisado é o entendimento explícito no fragmento de que a deficiência é que precisa ser compatível com o estágio a ser realizado e não o estágio que deve ser acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com quaisquer deficiências.

Considerando que o estágio se constitui enquanto uma atividade educacional de preparação para o trabalho, se a participação do estudante nessa etapa for condicionada à “compatibilidade” da deficiência que possui com a função a ser exercida, não será garantido um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, adicionalmente, esta pesquisa refere que o art. 28, inciso XVI, da Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece que é incumbência do poder público assegurar a todos os discentes acessibilidade “às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015, p. 13).

Assim como, se a questão for analisada pelo viés do trabalho, caso o aluno tenha rejeitada a sua participação devido à falta de “compatibilidade” da deficiência que possui com o estágio a ser exercido, será negada a sua garantia de um “trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 14), direito que também está previsto na LBI.

Relacionando o período em exame com duas temáticas que já foram abordadas no decorrer desta pesquisa e serão retomadas a seguir — que são as etapas da história das pessoas com deficiência e os modelos de deficiência — esta dissertação analisa que o excerto “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado” (Brasil, 2019, art. 7, inc. I) também remete a uma já superada etapa de integração das pessoas com deficiência.

Na etapa de integração, segundo Sasaki (2012), a participação das pessoas com deficiência em “escolas comuns” ou atividades laborais no mercado aberto de trabalho ocorria desde que a sociedade julgasse que elas apresentavam condições para tal, demarcando a influência do modelo médico de deficiência. Este modelo afirmava que a experiência que redundasse em algum tipo de segregação, “desemprego, baixa escolaridade, entre tantas outras variações da desigualdade, era causada pela inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p.68). Ou seja: não considerava as barreiras impostas pela sociedade às pessoas com deficiência e condicionava sua participação a “compatibilidade de sua deficiência”.

Já o modelo social de deficiência parte da lógica de que não são todas as pessoas que, em função de possuírem alguma deficiência, vivenciam situações de discriminação, opressão ou desigualdade, visto que isto está estreitamente relacionado às condições de acessibilidade presentes ou não na sociedade, deslocando o olhar do corpo das pessoas com deficiência e voltando-o para a coletividade. Nesse modelo, a deficiência não é vista, portanto, como um atributo individual ou infortúnio de determinadas pessoas, mas se caracteriza, por outro

prisma, como um fenômeno social, resultante da inadequação dos ambientes às PcD, uma questão de direitos humanos.

Por último, o modelo biopsicossocial de deficiência considera o conjunto das experiências de vida e as demandas concretas de uma pessoa em relação às diversas facetas (físicas, sociais e comportamentais) do seu ambiente. Analisa, também, as situações e condições sociais que necessitam de alterações para que a funcionalidade e a participação desse sujeito consigam ser melhoradas (Garcia *et al.*, 2017).

Esta dissertação refere, ainda, que a frase “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado” demonstra um viés capacitista. O capacitismo “alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (Mello, 2016, p. 8). No caso do fragmento analisado, este contribui para uma hierarquização das pessoas com deficiência enquanto “compatíveis ou incompatíveis” para ocuparem determinada vaga de estágio. Mello (2016, p. 8), ao tratar sobre o tema do capacitismo, assinala que:

Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 8).

Desse modo, com base nos modelos social e biopsicossocial de deficiência e das demais análises feitas nos parágrafos anteriores, para que a Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, não contribua para legitimar práticas discriminatórias que tenham em seu cerne a exclusão de algumas pessoas com deficiência, este estudo sugere que o período “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado”, seja substituído por: “com deficiência, garantidas as condições necessárias de acessibilidade por parte do poder público, respeitadas as adaptações razoáveis”. Logo, o art. 7º da Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, em seu parágrafo 2º, inciso I, pode apresentar a redação a posterior:

I - 10% das vagas de estágio reservadas aos estudantes com deficiência, nos termos do § 5º do art. 17 da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, garantidas as condições necessárias de acessibilidade por parte do poder público, respeitadas as adaptações razoáveis.

A partir deste parágrafo, propondo algumas interlocuções com outras referências, este estudo abordará a Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, a qual define as diretrizes e procedimentos para a “organização e realização de estágio obrigatório e não obrigatório dos estudantes do IFRS, assim como a atuação do IFRS como instituição concedente de estágio” (Brasil, 2020, p. 1).

A respeito dessa normativa, a primeira questão que esta dissertação refere é a redação do seu art. 15, o qual traz que a “duração máxima do estágio na mesma empresa/instituição concedente deve ser de 2(dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário com necessidades educacionais específicas” (Brasil, 2020, cap. IV, art. 15). Este artigo amplia o que está previsto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, visto que esta considera o aumento do tempo máximo de conclusão dos estágios somente para os alunos com deficiência. O fato do art. 15 da Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, referir a possibilidade de extensão do tempo máximo de estágio para alunos com necessidades educacionais específicas contribui para tornar o momento do estágio curricular acessível a uma gama maior de discentes, pois as necessidades educacionais específicas podem ser “em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento [Transtorno do Espectro Autista], transtornos de aprendizagem e diferenças linguísticas e culturais, como no caso de pessoas surdas” (Ferreira *et al*, 2020, p. 317).

Nesse sentido, a possibilidade de flexibilização do tempo máximo de conclusão do estágio para os alunos com necessidades educacionais específicas vai ao encontro da dimensão metodológica de acessibilidade. Esta diz respeito ao emprego de recursos e técnicas pedagógicas que permitam a todos os alunos compreenderem e expressarem os conhecimentos trabalhados de diferentes modos e em diferentes tempos e seguindo os princípios do Desenho Universal na Aprendizagem. Ratificando a importância dessa dimensão de acessibilidade, este estudo retoma a pesquisa de Ávila (2022), a qual, conforme já foi trazido nesta dissertação, no decorrer de seu mestrado em Educação Especial, entrevistou pessoas com deficiência que já haviam concluído cursos de graduação na UFRN. Estas, ao referirem os obstáculos que enfrentaram durante seus estágios curriculares obrigatórios, mencionaram as barreiras de dimensão metodológica com maior prevalência.

Nesse diapasão, no tocante ao que compete as instituições de ensino em relação aos estágios de seus estudantes, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, traz que uma das obrigações é de “II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;” (Brasil, 2008, cap. II, art. 7º, inc. II). Como também, a despeito da instituição concedente, refere que uma das suas obrigações é: “II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;” (Brasil, 2008, cap. III, art. 9º, inc. II).

O presente estudo compreende que a referida avaliação das instalações da parte concedente do estágio, entre outras questões, deve estar relacionada às condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência. A importância dessa avaliação se evidencia através de alguns dados mencionados anteriormente nesta dissertação. Nesse sentido, esta pesquisa refere o estudo correlato realizado por Ávila (2022), no qual a autora apontou que 85,7% dos graduados com deficiência da UFRN entrevistados por ela já haviam enfrentado barreiras em seus estágios curriculares obrigatórios, as quais foram das mais diversas ordens: atitudinais, instrumentais, de transportes, arquitetônicas, comunicacionais e digitais.

Com base nas questões trazidas no parágrafo anterior, esta pesquisa sugere que, no âmbito da EPT realizada no IFRS, a avaliação das condições de acessibilidade dos locais em que os alunos com deficiência realizarão seus estágios curriculares obrigatórios se corporifique por meio do preenchimento e da análise de um checklist de verificação de acessibilidade, o qual é o produto educacional que foi elaborado no decorrer deste estudo. Propõe, ainda, que a referida avaliação seja realizada em conjunto entre as seguintes pessoas: professor orientador dessa etapa, o aluno com deficiência que será estagiário, um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição concedente.

Dessa forma, retomando a abordagem da Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, esta pesquisa considera que o art. 23, inciso III, que trata sobre as competências do professor orientador de estágio, pode ser redigido deste modo:

III - Avaliar as instalações da empresa/instituição concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do(a) estudante do IFRS, incluindo as dimensões de acessibilidade quando se tratarem de estagiários com necessidades educacionais específicas, fazendo-o em conjunto com o aluno que será estagiário — que pode optar por não participar dessa etapa

— um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição concedente que acompanhará o aluno nesse momento de sua vida estudantil. Caso julgue necessário, o professor orientador de estágio poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS: Assessoria de Ações Inclusivas.

Dentro dessa perspectiva de mudança, o art. 29, que traz as competências do supervisor da empresa/instituição concedente, e o art. 30, que trata a sobre o que é de responsabilidade do estagiário, precisam ser acrescidos dos incisos V e X, respectivamente, sendo redigidos deste modo:

Artigo 29:

V - Avaliar as instalações da empresa/instituição concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do(a) estudante do IFRS, incluindo as condições de acessibilidade quando se tratar de estagiários com necessidades educacionais específicas, fazendo-o em conjunto com o aluno — que pode optar por não participar dessa etapa — o professor orientador do estágio e um membro do Napne.

Artigo 30:

X - Quando se tratar de estágio curricular obrigatório, é facultado ao estudante com necessidades educacionais específicas o direito de avaliar a empresa/instituição concedente do estágio no que concerne suas condições de acessibilidade para a realização dessa etapa educativa. Esta avaliação deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador de estágio, um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição concedente que acompanhará o aluno nesse momento de sua vida estudantil. Caso julgue necessário, o estudante com necessidades educacionais específicas poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS: Assessoria de Ações Inclusivas.

Ao encontro da proposição apresentada acima, Ávila (2022), ao investigar as experiências de estudantes com deficiência quanto à acessibilidade vivenciada no decorrer dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de graduação da UFRN, concluiu que:

[...] a avaliação das condições de acessibilidade pode revelar-se como aspecto facilitador do processo de estágio de estudantes com deficiência, uma vez que a universidade pode se antever em relação a possíveis barreiras que os estudantes encontrariam (Ávila, 2022, p. 91)

Em seu art. 4º, quando elenca os instrumentos que regulam o estágio, a Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, enumera documentos como o termo de compromisso de estágio e o plano de atividades de estágio. Esta pesquisa compreende como necessário que nessa lista esteja prevista a criação do Plano Individualizado de Estágio – PIE (Leite *et al.*, 2021). Este instrumento foi mencionado na seção de pesquisas correlatas desta dissertação

e pode ser direcionado a cada estudante com necessidades educacionais específicas que precisar de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização do estágio curricular obrigatório. Tal compreensão busca ir ao encontro da Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, a qual regulamenta os processos de identificação, acompanhamento e realização dos PEIs dos:

estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular. (Brasil, 2020, art. 1º).

Alicerçada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta dissertação compreende que é incumbência do poder público assegurar à integralidade dos discentes acessibilidade nas atividades relacionadas a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015). Desse modo, considerando que o estágio pode ser tipificado, segundo a Lei 11.788/2008, como ato educativo escolar supervisionado, ele faz parte das atividades de ensino e devem ser pensadas as adaptações razoáveis e a acessibilidade curricular relacionadas a este momento.

A Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020, que regulamenta as questões relacionadas a criação do PEI no âmbito do IFRS, aponta que a ferramenta se constitui por meio de uma “proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante” (Brasil, 2020, art. 1º). Em seu art. 7º, esta normativa refere como partícipes da construção colaborativa do documento o Napne, o Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e os professores do aluno.

No que concerne o PIE, considerando sua especificidade de aplicação ao momento do estágio obrigatório, esta pesquisa sugere que seja construído pelas seguintes pessoas: o aluno com necessidades educacionais específicas que fará o estágio curricular obrigatório, o professor que o orientará nessa etapa, um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição que o acompanhará. Isto posto, esta pesquisa entende que o art. 4º da Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, o qual trata sobre os instrumentos que regulam o estágio, precisa ser acrescido do inciso VI, com a redação subsequente:

VI - Plano Individualizado de Estágio: voltado aos alunos com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular durante seus estágios curriculares obrigatórios.

Outrossim, na seara dessa modificação, o art. 2º da instrução normativa em questão, o qual explica alguns conceitos presentes nela, precisa ser acrescido do inciso X, esclarecendo o que é o PIE:

X - Plano Individualizado de Estágio (PIE): instrumento construído coletivamente pelo estagiário com necessidades educacionais específicas — que pode optar por não participar dessa etapa — o professor orientador do seu estágio curricular obrigatório, um membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o supervisor da empresa/instituição que acompanhará o estágio curricular obrigatório deste aluno. Este instrumento é voltado aos estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização do estágio curricular obrigatório.

Ademais, as proposições referidas acima também implicam em alterações nos artigos 23 e 29 da Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. Nesse sentido, o art. 23 precisa ser acrescido do inciso X, abordando que compete ao professor orientador a participação na construção coletiva do PIE. Dessa forma, deve ter a seguinte redação:

X – No caso de estagiários com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento do estágio curricular obrigatório, participar da elaboração do PIE.

Em relação ao art. 29, este pode ser acrescido do inciso V, mencionando a obrigatoriedade da participação do supervisor da empresa/instituição concedente na construção do PIE, tendo em sua redação o texto subsequente: “V – Cooperar na elaboração colaborativa do PIE”. Do mesmo modo, o art. 30 precisa ser acrescido do inciso X, trazendo que:

X – Aos estagiários com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de

realização do seu estágio curricular obrigatório, é facultado o direito de participarem da elaboração coletiva de seus PIEs. Isto deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador desta etapa, um membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o supervisor da empresa/instituição concedente que o acompanhará nesse momento de sua vida estudantil.

Quanto à participação dos alunos com necessidades educacionais específicas — mais especificamente os alunos com deficiência — na avaliação da acessibilidade dos locais em que realizarão seus estágios curriculares obrigatórios e na construção dos seus PIEs, esta questão está fundamentada no lema das pessoas com deficiência: Nada sobre nós, sem nós. A respeito deste lema, Sasaki (2007) explica que:

as pessoas com deficiência estão dizendo: “Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício.” (Sasaki, 2007, p. 1).

Frente às modificações propostas até o momento na Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, esta pesquisa compreende que também é necessário o acréscimo do art. 33-A, já que foram adicionadas questões concernentes ao Napne, o qual não é mencionado na normativa. Por conseguinte, o art. 33-A pode ser redigido deste modo:

Art. 33 -A. No caso de estagiários com necessidades educacionais específicas, compete ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne):
I - Participar da elaboração coletiva do PIE dos estudantes que necessitarem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização dos estágios curriculares obrigatórios;
II – Avaliar a empresa/instituição concedente de estágio curricular obrigatório quanto às dimensões de acessibilidade, o que deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador dessa etapa, o aluno com necessidades educacionais específicas que desejar participar desse processo em relação ao seu estágio e o supervisor da empresa/instituição que acompanhará o aluno nesse momento de sua vida estudantil. Caso julgue necessário, o membro do Napne que participar da avaliação poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS para a realização desta etapa: Assessoria de Ações Inclusivas.

O quadro abaixo apresenta todas as modificações propostas no decorrer desta seção.

Quadro 7: alterações propostas em algumas políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS que abordam os estágios curriculares.

| <u>Legislação</u> | <u>Texto Original</u> | <u>Alteração ou acréscimo</u> |
|---|---|--|
| <u>Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.</u> | Emprega o termo portador de deficiência em diversos períodos do seu texto. | Substituição do termo portador de deficiência por pessoa com deficiência, expressão empregada a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). |
| <u>Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019.</u> | § 2º - Sobre o número efetivo de estagiários contratados pelo órgão ou entidade, aplicam-se os seguintes percentuais: I - 10% das vagas de estágio reservadas aos estudantes cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado, nos termos do § 5º do art. 17 da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; [...] (Brasil, 2019, cap. II, art. 7, inc. I). | Alteração do excerto para a seguinte redação: § 2º - Sobre o número efetivo de estagiários contratados pelo órgão ou entidade, aplicam-se os seguintes percentuais: I - 10% das vagas de estágio reservadas aos estudantes com deficiência, nos termos do § 5º do art. 17 da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, garantidas as condições necessárias de acessibilidade por parte do poder público, respeitadas as adaptações razoáveis. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020</u> | Art. 23 Compete ao(a) professor(a) orientador(a) de estágio: [...] III - Avaliar as instalações da empresa/instituição concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do(a) estudante do IFRS; [...] (Brasil, 2020, cap. V, art. 23, inc. III). | Alteração do período para o texto subsequente. Art. 23 Compete ao(a) professor(a) orientador(a) de estágio: [...]III – Avaliar as instalações da empresa/instituição concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do(a) estudante do IFRS, incluindo as dimensões de acessibilidade quando se tratarem de estagiários com necessidades educacionais específicas, fazendo-o em conjunto com o aluno que será estagiário — que pode optar por não participar dessa etapa — um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição concedente que acompanhará o aluno nesse |

| | | |
|--|---|---|
| | | momento de sua vida estudantil. Caso julgue necessário, o professor orientador de estágio poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS: Assessoria de Ações Inclusivas. [...] |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 29 Caberá ao(a) supervisor(a) da empresa/instituição concedente: [...] (Brasil, 2020, cap. V, art. 29). | Acréscimo do inciso V no art. 29, para o qual é sugerido o texto abaixo. V – Avaliar as instalações da empresa/instituição concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do(a) estudante do IFRS, incluindo as condições de acessibilidade quando se tratar de estagiários com necessidades educacionais específicas, fazendo-o em conjunto com o aluno — que pode optar por não participar dessa etapa — o professor orientador do estágio e um membro do Napne. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 30 Compete ao (à) estudante em estágio obrigatório e estágio não obrigatório: [...] (Brasil, 2020, cap. V, art. 30). | Acréscimo do inciso X no art. 30, para o qual é proposta a subseqüente redação. X - Quando se tratar de estágio curricular obrigatório, é facultado ao estudante com necessidades educacionais específicas o direito de avaliar a empresa/instituição concedente do estágio no que concerne suas condições de acessibilidade para a realização dessa etapa educativa. Esta avaliação deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador de estágio, um membro do Napne e o supervisor da empresa/instituição concedente que acompanhará o aluno nesse momento de sua vida estudantil. Caso julgue |

| | | |
|--|---|---|
| | | necessário, o estudante com necessidades educacionais específicas poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS: Assessoria de Ações Inclusivas. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 4º O estágio deve ser regulado pelos seguintes instrumentos: [...] (Brasil, cap. I, art. 4º). | Acréscimo do inciso VI, no art. 4º, composto do seguinte modo: VI - Plano Individualizado de Estágio: voltado aos alunos com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular durante seus estágios curriculares obrigatórios. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 2º Para fins desta Instrução Normativa, consideram-se os seguintes conceitos: [...] (Brasil, 2020, cap. I, art. 2º). | Acréscimo do inciso x, no art. 2º, para o qual é proposta a redação abaixo. X - Plano Individualizado de Estágio (PIE): instrumento construído coletivamente pelo estagiário com necessidades educacionais específicas — que pode optar por não participar dessa etapa — o professor orientador do seu estágio curricular obrigatório, um membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o supervisor da empresa/instituição que acompanhará o estágio curricular obrigatório deste aluno. Este instrumento é voltado aos estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, |

| | | |
|--|---|---|
| | | limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização do estágio curricular obrigatório. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 29 Caberá ao(à) supervisor(a) da empresa/instituição concedente:[...] (Brasil, 2020, Cap V, art.29). | Acréscimo do inciso V no art. 29, mencionando a obrigatoriedade da participação do supervisor da empresa/instituição concedente na construção do PIE, conforme escrita a seguir. V – Cooperar na elaboração colaborativa do PIE. |
| <u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u> | Art. 30 Compete ao (à) estudante em estágio obrigatório e estágio não obrigatório: [...] (Brasil, 2020, Cap V, art.30). | Acréscimo do inciso X no art. 30, escrito da seguinte forma: X – Aos estagiários com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização do seu estágio curricular obrigatório, é facultado o direito de participarem da elaboração coletiva de seus PIEs. Isto deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador desta etapa, um membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o supervisor da empresa/instituição concedente que o acompanhará nesse momento de sua vida estudantil. |

| | | |
|---|--|--|
| <p><u>Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.</u></p> | | <p>Acréscimo do art. 33-A, redigido deste modo:</p> <p>Art. 33 -A. No caso de estagiários com necessidades educacionais específicas, compete ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne):</p> <p>I - Participar da elaboração coletiva do PIE dos estudantes que necessitarem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular no momento de realização dos estágios curriculares obrigatórios;</p> <p>II – Avaliar a empresa/instituição concedente de estágio curricular obrigatório quanto às dimensões de acessibilidade, o que deverá ocorrer em conjunto com o professor orientador dessa etapa, o aluno com necessidades educacionais específicas que desejar participar desse processo em relação ao seu estágio e o supervisor da empresa/instituição que acompanhará o aluno nesse momento de sua vida estudantil. Caso julgue necessário, o membro do Napne que participar da avaliação poderá solicitar auxílio do seguinte setor do IFRS para a realização desta etapa: Assessoria de Ações Inclusivas.</p> |
|---|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Enquanto produto educacional, esta pesquisa desenvolveu um checklist em formato PDF. Este recurso tem como objetivo possibilitar a verificação das condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios.

Inicialmente, o material traz uma contextualização da temática abordada no decorrer do checklist e a definição dos sujeitos que deverão aplicá-lo, os quais são: pessoa com deficiência que realizará o estágio enquanto estudante do IFRS, o professor orientador desta etapa, um membro do Napne e o supervisor de estágio.

A respeito da participação dos alunos com deficiência na avaliação da acessibilidade dos locais em que realizarão seus estágios, esta questão está fundamentada no lema das pessoas com deficiência: "Nada sobre nós, sem nós". Sobre este lema, Sasaki (2007) traz que:

[...] as pessoas com deficiência estão dizendo: 'Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício. (Sasaki, 2007, p. 1).

Quanto à participação do professor orientador de estágio na aplicação do checklist, a escolha se deu devido ao fato de que este é o profissional do IFRS que acompanhará o aluno nesta etapa da vida acadêmica.

A seleção do membro do Napne foi considerada, pois este setor do IFRS é responsável por fornecer suporte educacional e pedagógico aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

A respeito da participação do supervisor de estágio, esta definição se deu por ser o profissional responsável em acompanhar o trabalho do estudante no local em que fará o seu estágio curricular obrigatório.

No tocante a análise das condições de acessibilidade, o instrumento se estrutura em 6 (seis) seções, as quais foram organizadas com base nas seguintes dimensões de acessibilidade pensadas por Romeu Sasaki (2020): arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. Abaixo, este estudo detalha cada uma delas.

- **Arquitetônica:** corresponde à ausência de barreiras físicas nas edificações, como hotéis, museus, teatros, universidades, residências etc. Esta dimensão abarca questões como banheiros e salas acessíveis no que concerne a fatores como a largura das portas e corredores com rotas acessíveis. Existem regulamentos que regem as construções quanto à acessibilidade arquitetônica, como a Norma Técnica 9050/2020, o que não exclui a opinião das pessoas com deficiência em relação à utilização dos espaços;
- **Atitudinal:** diz respeito a superação das barreiras presentes no comportamento dos indivíduos em relação às PcD, como as atitudes capacitistas e o emprego de termos pejorativos para se referir a elas;
- **Comunicacional:** ausência de barreiras na comunicação entre pessoas por meio de fatores como: a contratação de intérpretes de Libras em locais de lazer, ensino e que ofereçam serviços públicos. Passa, também, por questões como o ensino da língua de sinais em ambientes escolares — para que o maior número de pessoas possa se comunicar com alunos surdos — e o uso de letras ampliadas em materiais impressos fornecidos pelas escolas, com o intuito de propiciar uma leitura adequada aos alunos com baixa visão;
- **Instrumental:** inexistência de barreiras em ferramentas, instrumentos e utensílios. Um exemplo de acessibilidade instrumental é o uso de recursos de tecnologia assistiva nos utensílios empregados pelas pessoas com deficiência em seus locais de trabalho — como teclados e mouses acessíveis;
- **Metodológica:** emprego de recursos e técnicas pedagógicas que permitam a todos os alunos compreenderem e expressarem os conhecimentos trabalhados de diferentes modos, em diferentes tempos e seguindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem;
- **Programática:** ausência de barreiras invisíveis em leis e regulamentos que venham a dificultar ou impedir a participação plena de todas as pessoas.

As questões presentes em cada seção se constituíram, principalmente, por meio dos aportes teóricos listados abaixo:

- **Acessibilidade arquitetônica:** norma técnica NBR 9050:2020, Checklist Selo de Acessibilidade e Inclusão — elaborado pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no RS - Faders, norma técnica NBR NM 313 e Checklist de Averiguação da Acessibilidade no IFRS, o qual foi organizado pelo “Grupo de Trabalho Acessibilidade do IFRS” a partir do ano de 2012, sendo este formado por servidores da instituição com conhecimentos diversos nos campos da acessibilidade;
- **Acessibilidade atitudinal:** esta seção se constituiu a partir da taxonomia das barreiras atitudinais, as quais foram trazidas por Silva (2012) em sua dissertação de mestrado;
- **Acessibilidade Comunicacional:** Minimanual de acessibilidade comunicacional, escrito pela UFSM, Cartilha sobre acessibilidade comunicacional e Checklist Selo de Acessibilidade e Inclusão, ambos elaborados pela Faders, e Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais, livro concebido pelo CTA do IFRS. Da mesma forma, esta etapa do checklist de acessibilidade considera alguns preceitos a respeito da Linguagem Simples, os quais estão presentes na dissertação de mestrado de Rodrigues (2022), no Guia de Linguagem Simples e no material denominado de 10 dicas para escrever um documento em Linguagem Simples, sendo os dois últimos elaborados pelo laboratório de inovação em governo da prefeitura de São Paulo;
- **Acessibilidade instrumental:** referenciada em Bersch (2017) e no Checklist de Averiguação da Acessibilidade no IFRS;
- **Acessibilidade metodológica:** Esta etapa do checklist se alicerçou no conceito de Desenho Universal para Aprendizagem – DUA e seus princípios, tendo como fundamentação teórica Zerbato e Mendes (2018) e Góes e Costa (2022);

- **Acessibilidade Programática:** organizada a partir das informações presentes na página sobre acessibilidade programática do site da CAVI consultoria e acessibilidade, a qual é uma empresa que trabalha com o fornecimento de soluções de acessibilidade arquitetônica por meio de produtos e serviços. Assim como, se referenciou nas informações presentes no Módulo 3 do curso Acessibilidade e os princípios do SUS, que é intitulado de “Acessibilidade: barreiras e soluções”. Este material é organizado pela Fiocruz e o vídeo sobre acessibilidade programática, que é usado como diretriz nesta etapa do trabalho, foi elaborado por Aline da Silva Alves, analista de sistemas da instituição.

No que concerne as questões de acessibilidade empregadas na constituição do produto educacional, o instrumento conta com:

- Emprego de um plano de fundo escuro e textos em fonte na cor branca, objetivando preservar uma boa relação de contraste e propiciar uma leitura adequada por pessoas com daltonismo e baixa visão (Salton *et al.*, 2017);
- Os textos estão em fontes sem serifa (Salton *et al.*, 2017) e em fontes entre os tamanhos 16 e 24 (Faders, 2020), visando uma leitura apropriada por pessoas com baixa visão. Igualmente, estão alinhados à esquerda, com o intuito de facilitar a leitura pelas pessoas com dislexia (Souza, 2021);
- As imagens presentes no material foram descritas por meio de caixas de texto alternativo, permitindo que os usuários de leitores de tela tenham ciência do seu conteúdo (Salton *et al.*, 2017).
- Quanto à acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais - Libras, cada página do material contém Código QR que, caso seja apontada a câmera de um celular em sua direção, abre um link para um vídeo no Youtube, o qual possui o conteúdo das páginas do produto traduzido para a Libras.

A respeito da avaliação das condições de acessibilidade dos locais em que os alunos com deficiência realizarão seus estágios obrigatórios, este estudo propõe, no capítulo de análise dos dados, que essa avaliação ocorra através do preenchimento de um checklist, o qual é produto educacional deste estudo. Igualmente, sugere que esta avaliação conste na Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

Ao encontro destas sugestões, esta pesquisa propõe que componha o [rol de documentos](#) que tratam a respeito dos fluxos e formulários relacionados ao estágio obrigatório, o qual está presente na página do IFRS, campus POA, na internet.

Igualmente, a pesquisa sugere que o envio do checklist à instituição ocorra junto a documentos obrigatórios, como o Termo de Compromisso de Estágio e o Plano de atividades do estagiário. Da mesma forma, recomenda que o professor orientador de estágio organize como ocorrerá a aplicação do instrumento junto à pessoa com deficiência que será o estagiário e o supervisor desta etapa na empresa/instituição concedente.

5. 1 ETAPAS PARA A CONSTITUIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

No que se refere a elaboração do produto educacional, esta ocorreu entre os meses de setembro de 2023 e fevereiro de 2024 e se deu conforme descrito a seguir.

Primeiramente, este estudo definiu qual era o objetivo do checklist: possibilitar a verificação das condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios. Em um segundo momento, estabeleceu quem podem ser os responsáveis pela sua aplicação, sendo estes: pessoa com deficiência que realizará o estágio enquanto estudante do IFRS, o professor orientador desta etapa, um membro do Napne e o supervisor de estágio. Em seguida, tendo como aporte teórico as dimensões de acessibilidade pensadas por Romeu Sasaki (2020), definiu as seções que compõem o instrumento e pesquisou bibliografias referentes a cada temática, inclusive outros checklist, como o Selo de Acessibilidade e Inclusão (Faders) e o Checklist de Averiguação da Acessibilidade no IFRS (IFRS). Concluída esta etapa, o estudo estabeleceu critérios para a análise de cada item e elaborou questões que, no entendimento do

pesquisador, podem ser compreendidas pelo público que aplicará o material. Por último, revisou o checklist para analisar se todos os itens presentes nele coadunavam com o propósito inicial e o organizou no que concerne as questões de acessibilidade.

A respeito da avaliação do produto educacional por grupo de usuários, esta etapa da pesquisa se realizou no mês de fevereiro de 2024 e sua organização se deu do seguinte modo:

Inicialmente, o pesquisador enviou um convite por e-mail para que 3 (três) pessoas avaliassem o produto, sendo estes: uma pessoa cega, que é mestranda em um curso no campo da Educação Profissional e Tecnológica, a qual não respondeu ao convite; um ex-aluno de um curso técnico da RFEPCT, que é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (avaliador 1); e uma pessoa em cadeira de rodas, aluno de um curso superior do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (avaliador 2). Pessoalmente, convidou uma 4ª avaliadora. Esta é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e atua na Educação de Surdos há 15 anos, possuindo graduação em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais e especialização em Educação Especial e Inclusiva (avaliador 3).

Após o aceite do convite pelas 3 últimas pessoas listadas acima, o pesquisador enviou um e-mail para cada uma delas com o produto educacional e um formulário, que foi respondido pelos avaliadores. Este instrumento contou com 5 questões a respeito do checklist, sendo duas de múltipla escolha e três discursivas, as quais foram as seguintes:

1ª) Na sua opinião, por meio das questões presentes no checklist, é possível avaliar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

2ª) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo.

3ª) No que concerne o modo como foi concebido, você considerou o checklist acessível?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

4ª) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo.

5ª) De um modo geral, quais as suas sugestões para a melhoria do checklist?

No quadro abaixo, estão compiladas as respostas dos avaliadores sobre o produto educacional.

Quadro 8: respostas dos avaliadores sobre o produto educacional.

| | AVALIADOR 1 | AVALIADOR 2 | AVALIADOR 3 |
|---|---|---|---|
| 1ª) Na sua opinião, por meio das questões presentes no checklist, é possível avaliar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios? () Sim. () Não. () Parcialmente. | Sim. | Sim. | Sim. |
| 2ª) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo. | | | |
| 3ª) No que concerne o modo como foi concebido, você considerou o checklist acessível? () Sim. () Não. () Parcialmente. | Sim. | Sim. | Sim. |
| 4ª) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo. | | | |
| 5ª) De um modo geral, quais as suas sugestões para a melhoria do checklist? | Nenhuma, pois o checklist é bem específico. | Sugestão eu não tenho só gostaria que fosse implementado o quanto antes para termos noção real de como está sendo a | Sugiro que seja inserido no checklist atitudinal a instrumentalização dos funcionários de diversos setores que irão |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | inserção dos alunos nos estágios obrigatórios. | receber o funcionário com deficiência, formas de abordagem e até mesmo a caracterização da deficiência e seus diferentes aspectos. Por exemplo, ao lidar com uma pessoa com autismo, falar de forma clara e objetiva. Caso seja pessoa com surdez ou deficiência auditiva, se faz necessário que o grupo de pessoas aprendam os sinais básicos para um bom convívio, que compreendam que a forma de pensar da pessoa surda se dá de modo visual e que a utilização de imagens facilita a comunicação e a compreensão de conceitos, bem como, evitar o uso de siglas e abreviações ou então familiarizar o mesmo com esses termos. |
|--|--|--|---|

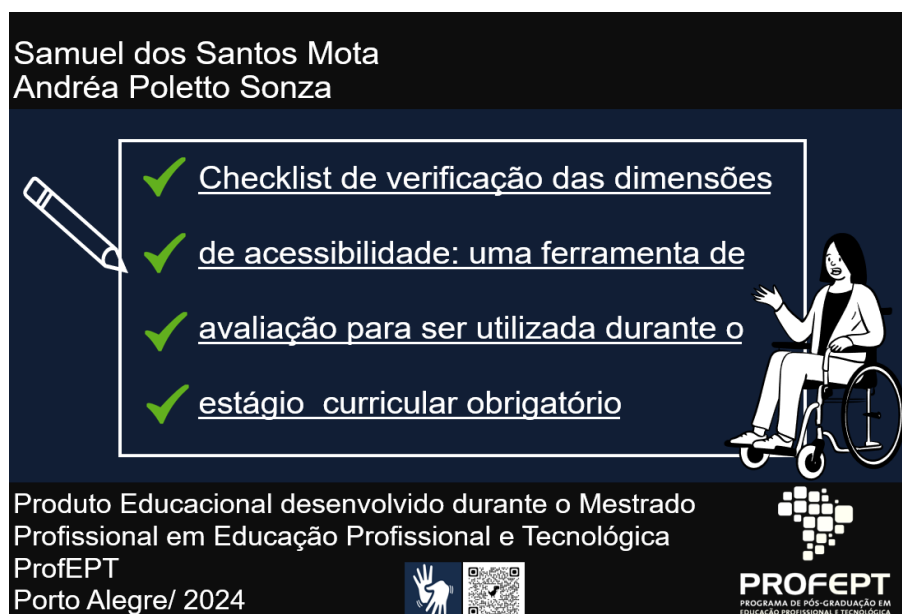
A partir das sugestões enviadas pelos usuários que responderam ao formulário, o produto educacional foi alterado em março de 2024.

Analisando a sugestão apresentada pelo avaliador 3 (três), esta pesquisa julga que seja pertinente a proposição trazida por ele, visto que pode contribuir para minorar as barreiras comunicacionais e atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo de suas vidas, como as tipificadas no produto educacional. Desse modo, este estudo acresceu ao checklist a questão a seguir, a qual está presente na seção de acessibilidade atitudinal.

- 1) A instituição oferece aos seus funcionários algum curso que abarque temáticas como pessoas com deficiência, acessibilidade e atitudes pertinentes frente a este público?

Abaixo, este estudo traz a capa do produto educacional.

Figura 16: capa do produto educacional.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

6 CONCLUSÕES

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. Como também, um de seus objetivos específicos é sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, visando contribuir para que sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Para cumprir os referidos objetivos, este estudo analisou e propôs alterações nos seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

A respeito da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a pesquisa sugeriu a troca da expressão “portador de deficiência” no texto da lei por pessoa com deficiência, adequando ao termo empregado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; igualmente, o estudo refletiu como o artigo 17, parágrafo 5º, deste Regulamento, ao trazer que 10% das vagas de estágio oferecidas nas empresas/instituições concedentes serão asseguradas às pessoas com deficiência, pode contribuir para minoração da exclusão destas do mundo do trabalho, uma vez que o estágio se constitui enquanto um ato educativo escolar supervisionado realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008).

Sobre a Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, abordou, entre outras questões, a possibilidade de reformulação do seu art. 7º, parágrafo II, que, ao tratar sobre o número efetivo de estagiários contratados por um órgão ou entidade, determina que 10% das vagas de estágio devem ser reservadas aos estudantes “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado [...]” (Brasil, 2019, cap. II, art. 7, inc. I). A análise feita a respeito desse período trouxe questões como o fato de refletir um modelo médico de deficiência e um viés integracionista de sociedade (Sasaki, 2012), ambos já ultrapassados, visto que não consideravam as barreiras impostas pela sociedade às PcD e condicionavam suas participações a “compatibilidade de suas deficiências”. Como também, ponderou que a atual redação do excerto contribui para uma hierarquização das PcD enquanto “compatíveis ou

incompatíveis” para ocuparem determinada vaga de estágio a partir de suas deficiências, demonstrando um viés capacitista.

No que concerne a Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, trouxe que o art. 15 da normativa possibilita a ampliação do período máximo de conclusão do estágio para pessoas com necessidades educacionais específicas, indo ao encontro da dimensão metodológica de acessibilidade. Após, propôs a inserção na redação desta normativa da avaliação de acessibilidade dos locais em que os estudantes com necessidades educacionais específicas farão seus estágios curriculares. Igualmente, referiu os sujeitos responsáveis por essa avaliação (professor orientador do estágio, aluno com necessidades educacionais específicas, membro do Napne e supervisor de estágio).

Por último, tratou sobre a importância da elaboração do Plano Individualizado de Estágio – PIE, instrumento fundamental na garantia da acessibilidade ofertada aos alunos com necessidades educacionais específicas durante seus estágios curriculares obrigatórios. Como também, apresentou sugestões de inserção deste instrumento na Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

Portanto, frente as proposições apresentadas acima, esta pesquisa compreende que contribuiu para que os documentos analisados sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

Outrossim, a dissertação também trouxe como objetivo específico desenvolver um checklist que sirva como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios. Este instrumento foi elaborado entre os meses de setembro de 2023 e fevereiro de 2024. A respeito de sua avaliação, esta foi realizada por um grupo de 3 (três) usuários no mês de fevereiro de 2024, sendo 2 (duas) pessoas com deficiência e uma outra que atua no campo da educação inclusiva. Quanto aos apontamentos trazidos pelos avaliadores, todos consideraram o produto educacional acessível e foram unânimes em dizer que, através do instrumento, é possível avaliar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios.

Ademais, considerando a educação inclusiva enquanto processo em constante evolução, algumas proposições feitas quanto aos regulamentos analisados têm a limitação de estarem adequadas ao período temporal em que estão sendo realizadas. Quanto ao produto educacional, apesar de poder ser aplicado em partes, por ser composto de 157 slides, pode ter seu emprego restringido, visto que não se torna um instrumento prático para todos os contextos de estágios curriculares obrigatórios em que poderia ser inserido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Veras de Oliveira. **Acessibilidade no local de trabalho e a percepção dos trabalhadores com deficiência no metrô de Brasília**. Orientadora: Ana Maria Pujol Vieira dos Santos. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde, Canoas, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. 200 p.

APOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica** um guia para a produção do conhecimento científico. 2. São Paulo Atlas 2011 1 recurso online ISBN 9788522466153.

ARENHARDT, D. L. *et al.* Acessibilidade digital: uma análise em portais de instituições federais de educação do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Santa Catarina, v. 25, n. 33, p. 1-28, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2639>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2639>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR NM 313: **Elevadores de passageiros – Requisitos de segurança para construção e instalação – Requisitos particulares para a acessibilidade das pessoas, incluindo pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: ABNT, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ÁVILA, Giuliana Maria. **Estágio curricular obrigatório para universitários com deficiência: contexto e vozes**. Orientador: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. 2022. 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Natal, 2022.

ÁVILA, Giuliana Maria *et al.* O estudante cego em estágio curricular obrigatório: algumas reflexões a partir de um relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 35, p. 295-306, . 2021. Disponível em: revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5573. Acesso em: 03 set. 2023.

BEAMS, D. Communication considerations: Deaf plus. **Communication Considerations A to Z**, [s.l.], 2012 . Disponível em: handsandvoices.org/comcon/articles/pdfs/deafplus.pdf. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BERSCH, Rita.; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. In. SILUK, Ana Cláudia

Pavão. (Org.) Tecnologia Assistiva – TA: Aplicações na Educação. 1.ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2012. p. 77 – 109.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, p. 1 – 20, 2017. Disponível em: assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

BERSCH, Rita. Recursos Pedagógicos Acessíveis: Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. **Tecnologia e Educação**, Porto Alegre RS, 2013. Disponível em: assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Incluir: O que é, como e por que fazer?** Organização Internacional do Trabalho e Ministério Público do Trabalho. 2020. Disponível em: biblioteca.cofen.gov.br/incluir-o-que-e-como-e-por-que-fazer/ . Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019**. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-213-de-17-de-dezembro-de-2019-234040690. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Instrução Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020**. Regulamenta as diretrizes e procedimentos para organização e realização de

estágio obrigatório e não obrigatório dos estudantes do IFRS, assim como a atuação do IFRS como instituição concedente de estágio. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/PUBLICADA-Instrucao-Normativa-PROEX_PROEN_DGP-001_2020_-Regulamenta-as-diretrizes-para-estagios-no-IFRS-2.pdf . Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrução Normativa PROEN Nº 07, de 04 de setembro de 2020.** Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-norma-actualizada-pl.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 de fev. 2023

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acesso em: 12 out. 2023. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Acesso em: 12 out. 2023. Disponível em: portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: um conceito para todos**. Instituto Mara Gabrielli. São Paulo, 2007.

CARMO, M.; GILLA, C.; QUITERIO, P. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. In: **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, p. 1-11, 2020. Disponível em: revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/59972. Acesso em: 3 jul. 2022.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA, 2022. Disponível em: udlguidelines.cast.org. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAT - COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. BRASÍLIA – DF. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007. P. 1 - 4. Disponível em: assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAVI Consultoria e Acessibilidade. Acessibilidade Programática. 2023. Disponível em: caviacessibilidade.com.br/acessibilidade/o-que-e-acessibilidade-programatica. Acesso em: 26 dez. 2023.

CORADINI, Lucas; SANTOS, Marlise. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. *In*: SONZA, Andréa Polleto [et al.], organizadores. **Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. p. 9 - 18.

DALL AGNOL, Anderson. **Promovendo a inclusão de pessoas com deficiência no movimento maker: um curso mook acessível para fabricação de tecnologia assistiva**. Orientador: André Peres; coorientadora: Silvia de Castro Bertagnolli. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Informática na Educação, Porto Alegre, 2020.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. DOS . **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 64–77, dez. 2009. Disponível em: scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt#. Acesso em: 23 jan. 2024.

ENGELS, Friedrich. **Uma Breve Biografia de Karl Marx**. Tradução Claudio Cardinali. São Paulo: Boitempo, 2019. 16 p.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia. *In*: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9, 2012, João Pessoa - PB. **Anais**. João Pessoa: [s.n.], 2012. p.1492-1508, 2012. Disponível em: livrozilla.com/doc/775331/hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-no-brasil--as-pol%C3%ADticas. Acesso em: 25 jun. 2022.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do RS. **Cartilha sobre Acessibilidade Comunicacional**. 2020. Disponível em: faders.rs.gov.br/portal-oficial-do-governo-do-estado. Acesso em: 02 jan. 2024.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do RS. **Checklist Selo de Acessibilidade e Inclusão**. 2021. Disponível em:

faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202105/14105531-checklist-selo-de-acessibilidade.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERREIRA, Luciane S.; GEMELLI, Catia.; FRAGA, Aline M.; DAMINELLI, Elisa.; OLIVEIRA, Kathlen. Nepgs Osório: Memória e Desafios de Indissociabilidade, Transdisciplinaridade e Interseccionalidade na Educação para a Diversidade de Gênero e Sexualidade. In: SONZA, A. P.; ORTIZ, H. (Org.) ; FERREIRA, R. (Org.) ; CORSINO, L. (Org.) ; CARDOSO, S. (Org.) ; SANTOS, M. P. (Org.) . **Afirmar a Inclusão e as Diversidades no IFRS: ações e reflexões**. 1. ed. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. v. 1. 352p.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza. **Uberização do trabalho e acumulação capitalista**. Cadernos EBAPE.BR [online]. 2019, v. 17, n. spe, pp. 844-856. ISSN 1679-3951. Disponível em: doi.org/10.1590/1679-395176936. Acesso em: 23 jun. 2022.

FREITAS, A. C. de O. de; ROSTAS, M. H. S. G.; TEIXEIRA, R. M. Uma breve análise sobre o estágio remunerado: ato educativo ou força de trabalho precarizada? **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 442–450, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.442-450.1921. Disponível em: periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1921. Acesso em: 17 jul. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. **A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios**. In: *Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013, ISSN: 1980-6620.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado (org.). **Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017. 220 p. Disponível em: irp.cdn-website.com/c8d521c7/files/uploaded/Livro-Branco-Tecnologia-Assistiva%20%281%29.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

GARCIA, Vitória. Alunos do Programa de Trabalho Educativo conquistam diploma. **Prefeitura de Porto Alegre**, 2017. Disponível em: portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999194337&ALUNOS+DO+PROGRAMA+DE+TRABALHO+EDUCATIVO+CONQUISTAM+DIPLOMA. Acesso em: 09 de jul. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIL, M; SILVA, R.F. **Guia do Educador Inclusivo: Práticas e Desafios da Educação Inclusiva**. Secretaria da Educação de Ribeirão Preto/Coordenadoria de Educação Especial – CEE. ed. 1. 37 p. 2017.

GÓES, Anderson R. T.; COSTA, Priscila. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: Anderson Roges Teixeira Góes; Priscila Kabbaz Alves da Costa. (Org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, v. 1, p. 25-33.

HILLESHEIM, J. Estágio profissional e precarização do trabalho. **Temporalis**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 159–181, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2016v16n32p159-181. Disponível em: periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14174. Acesso em: 23 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desemprego**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: ibge.gov.br/explica/desemprego.php. Acesso em: 23 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, v. 47, 32p. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução 22, de 25 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSa). **O IFRS**. Bento Gonçalves, 2023. Disponível em: memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSb). **Centro Tecnológico de Acessibilidade**. Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: cta.ifrs.edu.br/institucional/sobre/. Acesso em: 3 de jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSc). **NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: poa.ifrs.edu.br/index.php/acoes-afirmativas/napne. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSd). **Cursos**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: poa.ifrs.edu.br/index.php/cursos-relevancia. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSe). **Informações sobre Estágio**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: poa.ifrs.edu.br/index.php/estagios. Acesso em: 16 ago. 2023.

JEREMIAS, S. M. F.; GÓES, A. R. T.; HARACEMIV, S. M. C. Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3005–3019, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16064. Disponível em: periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16064. Acesso em: 11 ago. 2022.

LEITE, A. P. de O. R.; SANTOS, C. M. M.; SILVA, F. G. da; MALTA, J. O. de; ARAÚJO, L. K. R.; LIMA, M. S. L. O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313944, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3944. Disponível em: revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3944. Acesso em: 03 set. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001. 3ª ed. 208 p.

MELLO, A. G. DE . **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, out. 2016. Disponível em: scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 23 jan. 2024.

Ministério da Educação (MECa). **Histórico**. [S.l.], 2023. Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico. Acesso em: 16 ago. 2023.

Ministério da Educação (MECb). **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [S.l.], 2023. Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 16 ago. 2023.

Ministério da Educação (MECc). **Expansão da Rede Federal**. [S.l.], 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MIRANDA, A. A. B. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. **Cadernos de História da Educação**, [S. L.], V. 7, 2009. Disponível em: seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880. Acesso em: 7 fev. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre : Artmed, 2003. 264p. ISBN 8573079606.

Nunes, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. Orientador: Nalú Farenzena. 2012. 61f. TCC (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000. 470 p. ISBN 85-247-0195-1

PLETSCH, Márcia; SOUZA, Isadora. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. In: Márcia Denise Pletsch [et al.], organizadores. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. Campos dos Goytacazes- RJ: Encontrografia, 2021. P. 12 – 25

PÔNCIO, Elis R. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino: o caso do IFRS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Porto Alegre, p.84. 2019.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

RODRIGUES, Clarisse Corrêa de Mattos. **Diretrizes da Linguagem Simples sobre a ótica da Gramática Funcional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2022. 297p. Disponível em: dspace.mackenzie.br/items/dcb76407-c555-445d-bb5a-6f85809298a1. Acesso em: 26 dez. 2023.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24,n. 3,p. 407-426, set.2018. Disponível em: scielo.br/pdf/rbee/v24n3/1413-6538-rbee-24-03-0407.pdf. Acesso em 27 ago. 2023.

SANTANA, A. F.; SANTANA, G. J. A Importância da Comunidade Surda, Identidade Surda e Cultura Surda. In: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020, Maceió. **Anais**. Disponível em: editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID3508_29062020120959.pdf. Acesso em: 09 de jul. 2023.

SANTOS, Jorge Oliveira. Possibilidades da Educação Física na Formação do Trabalhador. In: XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 5, 2007, Niterói – RJ. **Anais do XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói: [s.n.], 2007, p.295 – 305.

SÃO PAULO (SP). Edital de concurso público nº 001/321/2011. [seleção de soldados para a Polícia Militar do Estado de São Paulo]. Disponível em: pciconcursos.com.br/concurso/edital-policia-militar-sp-ainda-inscreve-para-500-vagas-de-soldados. Acesso em: 09 de jul. 2023.

SÃO PAULO (cidade). **10 Dicas para escrever um documento em Linguagem Simples**. São Paulo: Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia, [s.d.]. Disponível em: repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5259/1/10-dicas-de-linguagem-simples.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

SÃO PAULO (cidade). **Guia de Linguagem Simples: como posso revisar meu documento? Deixe a linguagem do seu documento mais simples**. São Paulo: Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia, [s.d.]. Disponível em: repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5258/1/Guia-para-revisa%cc%83o-de-documentos.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

SARTORETTO, Maria L.; BERSCH, Rita. **O que é Tecnologia Assistiva?** 2023. Disponível em: assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 23 mar. 2023.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, nº 12, vol. 12, 2012. Disponível em: docplayer.com.br/61782209-Por-falar-em-classificacao-de-deficiencias.html. Acesso em: 23 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1809-449X. Disponível em: scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2012. 595p. Disponível em: repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854. Acesso em: 26 dez. 2023.

SONZA, Andréa Polleto; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e69/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842. Acesso em: 6 ago. 2023.

SONZA, Andréa Poletto; CASTAMAN, Ana Sara; PIGOZZO, Ivair Nilton; STRAPAZZON, Jair Adriano; LODER, Luiza Ludwig; LISKA, Milene Gehling; LOUSADA, Vinícius. Checklist de Averiguação da Acessibilidade no IFRS. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. A. (Org.) . **Soluções Acessíveis: experiências inclusivas no IFRS**. 1. ed. Porto Alegre/RS: CORAG, 2014. v. 1. 268p. Disponível em: drive.google.com/file/d/1eTHcEJm7oykouKkg5-GFBKATAIEUWXp1/view. Acesso em: 26 dez. 2023.

SOUZA, Dalmir Pacheco de. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência: Estudo de Caso do Projeto Curupira**. Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva. 2014. 197 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2014.

SUPRANI, L. Parque Madureira ganha balanço para cadeirantes graças a iniciativa de alunos de ensino médio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2010. Disponível em: oglobo.globo.com/rio/bairros/parque-madureira-ganha-balanco-para-cadeirantes-gracas-iniciativa-de-alunos-de-ensino-medio-24678562. Acesso em: 14 de ago. 2022.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. EDUCAÇÃO ESPECIAL, O LONGO CAMINHO: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [S. l.], v. 9, n. 21, 2019. Disponível em: periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546. Acesso em: 7 fev. 2023.

TV CÂMARA SÃO PAULO. **Inclusivo - 7 Dimensões da Acessibilidade** (entrevista com Romeu Sasaki) - Parte 2/2. Google, 26 mai. 2020 (15min e 14 s). Disponível em: youtube.com/watch?v=H06ibkQ5Dec. Acesso em: 01 jan. 2024.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Minimanual de acessibilidade comunicacional**. 1ª. Ed. 2019. 27 p. Disponível em: ufsm.br/app/uploads/sites/767/2020/09/CARTILHA-Acessibilidade-Comunicacional-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

VIDEOSAÚDE FIOCRUZ. Módulo 3 | 1/14 - Acessibilidade: barreiras e soluções. Alves e Sacramento. Google, 6 de abr. de 2023, (3m 25 s). Disponível em: youtube.com/watch?v=3hXN3gvGQf4. Acesso em: 26 dez. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 147-155. 2018. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207. Acesso em: 14 ago. 2022.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO IFRS E A INSERÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO DO TRABALHO

Pesquisador: SAMUEL DOS SANTOS MOTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63327522.9.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.664.017

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: durante os estágios curriculares, quais são os fatores que têm influenciado em uma inserção inclusiva dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho? Para respondê-la, quer-se desenvolver um estudo de caso de abordagem qualitativa e natureza aplicada no qual serão realizadas entrevistas semiestruturadas com: profissionais responsáveis por receberem esses alunos nos locais em que estejam realizando as primeiras inserções profissionais - por exemplo: empresas ou escolas - os professores que acompanham esses discentes no decorrer das disciplinas de estágio, profissionais que atendem esses alunos no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS e responsáveis pelo setor de estágios da instituição. Igualmente, pretende-se organizar grupos focais com alunos com deficiência do IFRS que estejam realizando disciplinas de estágio curricular. Durante as entrevistas, quer-se indagar quais são os fatores que têm influenciado em uma inserção inclusiva dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho no decorrer de seus estágios curriculares, sendo que também objetiva-se complementar as análises realizando-se observações nos contextos de inserção formal no mundo do trabalho nos quais os alunos estiverem atuando durante os estágios, momentos nos quais planeja-se verificar algumas causas que podem não ter sido mencionadas durante as entrevistas. Com base nas análises resultantes da pesquisa, objetiva-se identificar quais elementos têm influenciado na inserção inclusiva dos

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 5.664.017

alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho, tipificar os fatores que contribuem e os que dificultam para que os estágios curriculares deles ocorram de forma acessível e propor práticas educacionais inclusivas que favoreçam a inserção de alunos e egressos com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no mundo do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

1. OBJETIVO GERAL

Identificar quais elementos têm influenciado na inserção inclusiva dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tipificar os fatores que contribuem e os que dificultam para que os estágios curriculares dos alunos com deficiência do IFRS ocorram de forma acessível;

Propor práticas educacionais inclusivas que favoreçam a inserção de alunos e egressos com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no mundo do trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreveu os riscos e como contorná-los, bem como os benefícios da pesquisa em todos os termos anexados (TALE, TCLE).

RISCOS

Com base na resolução CNS N° 466/12, considera-se que, ainda que mínimos em alguns casos, a pesquisa com seres humanos sempre envolve riscos, os quais podem ser, por exemplo: físicos, psicológicos, morais ou emocionais. Entende-se que é papel do pesquisador minimizá-los e, por isso, propõe-se as medidas abaixo.

Considerando a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, entende-se como possível risco o desconforto dos participantes ao responderem alguma pergunta que, porventura, gere vergonha, tristeza ou raiva. Com o intuito de que isso não ocorra, serão

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 5.664.017

retomadas com os participantes três questões: a possibilidade de não responderem a alguma pergunta caso não se sintam confortáveis, o sigilo em relação aos dados e, por último, possibilidade de interromperem a participação na pesquisa a qualquer momento, sem que tenham qualquer tipo de prejuízo, questões que já terão sido abordadas durante a assinatura dos termos de assentimento livre e esclarecido.

Quanto ao ambiente da coleta de dados, pretende-se que as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais ocorram em ambientes que garantam a discricção e o sigilo quanto ao que será dito, evitando-se a utilização de ambientes com circulação de público externo ou que a acústica favoreça a propagação do que está sendo conversado. Caso isso ocorra, a fim de receber o acompanhamento necessário, você poderá ser encaminhado(a) para o NAPNE do próprio Instituto Federal. O NAPNE é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, o qual orienta e promove ações que permeiam os diversos setores do campus, prestando serviços de apoio tanto aos estudantes quanto aos servidores.

BENEFÍCIOS

Possibilitar a ampliação da acessibilidade oferecida aos alunos com deficiência do IFRS durante suas práticas de estágios curriculares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- 1) Anexou Autorização Institucional para realização do estudo/ pesquisa;
- 2) O estudo é nacional;
- 3) A pesquisa é parte do Trabalho de Mestrado do PROFPET;
- 4) Financiamento próprio;
- 5) Tamanho da amostra: 14 participantes (maiores e menores de 18 anos);
- 6) Previsão de início e término do estudo: 16/09/2022 até 29/03/2024;
- 7) previsão de início da coleta de dados: 01/11/2022 até 31/03/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com as normativas éticas.

Recomendações:

Recomenda-se revisar a nomenclatura dos termos utilizados:

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 5.664.017

- TCLE quando maiores de 18 anos;
- TALE quando menores de 18 anos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2016557.pdf | 15/09/2022 13:53:49 | | Aceito |
| Outros | AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_SAMUEL_MOTA.pdf | 15/09/2022 13:46:08 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_SAMUEL_MOTA.pdf | 15/09/2022 13:38:43 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_para_o_CEP.docx | 13/09/2022 21:02:47 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_demais_entrevistados.docx | 13/09/2022 19:43:53 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_RESPONSAVEIS_PELOS_ALUNOS.docx | 13/09/2022 19:42:59 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 5.664.017

| | | | | |
|---|--------------------------|------------------------|------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ALUNOS_MENORES.docx | 13/09/2022 19:42:44 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ALUNOS_MAIORES.docx | 13/09/2022 19:42:26 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 26 de Setembro de 2022

Assinado por:

CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 5.664.017

| | | | | |
|---|--------------------------|------------------------|------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ALUNOS_MENORES.docx | 13/09/2022 19:42:44 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ALUNOS_MAIORES.docx | 13/09/2022 19:42:26 | SAMUEL DOS SANTOS MOTA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 26 de Setembro de 2022

Assinado por:

CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

ANEXO B - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

| Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil |
|---|
| 1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. |
| 1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. |
| 1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37). |
| 1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. |
| 1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. |
| 1967 - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas. |
| 1968 - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos. |
| 1971 - A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial). |
| 1975 - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas. |
| 1978 - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho. |
| 1982 - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. |
| 1991 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac. |
| 1994 - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e |

do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

1996 - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.

1998-2002 - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

2004-2008 - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

2008 - Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

2012 - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

2017- Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

ANEXO C - CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

| CATEGORIA | CONCEITO | ALGUNS EXEMPLOS |
|---|--|---|
| AVD - Auxílios para a Vida Diária | Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc | Talheres modificados, suporte para utensílios domésticos, roupas adaptadas, barras de apoio, empunhaduras para lápis, tesoura, dentre outros |
| CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa | Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. | Pranchas, cartões, pastas de comunicação, vocalizadores, computadores com softwares específicos, smartphones com aplicativos específicos, entre outros. |
| Recursos de Acesso ao Computador | Recursos de hardware ou software que permitem ou facilitam o acesso ao computador e o meio digital. | Leitores e ampliadores de tela, mouses e teclados adaptados, linha braille, aplicativos que transformam texto em libras, dentre outros |
| Sistemas de Controle de Ambiente | Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações físico motoras controlar remotamente aparelhos eletroeletrônicos localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores | Controle remoto acionado de maneira direta ou indireta que permite controlar as funções do ambiente, controle de ambiente por voz, dentre outros. |
| Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade | Projetos de edificação e urbanismo que proporcionam adaptações estruturais e reformas em residências e/ou ambiente de trabalho, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência | Rampas, elevadores, adaptações em banheiros, entre outros. |
| Órteses e Próteses | Próteses são peças artificiais que substituem partes | Normalmente confeccionadas sob medida e servem no |

| | | |
|--|--|---|
| | ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função | auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros |
| Adequação Postural | Recursos que ajudem os sujeitos a ter uma postura estável e confortável, favorecendo um bom desempenho funcional. | Almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos, posicionadores, contentores, entre outros. |
| Auxílios de Mobilidade | Recursos utilizados para auxiliar na mobilidade das pessoas com deficiência. | Bengalas, muletas, cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, andadores, entre outros. |
| Auxílio para classificação de habilidade visual de recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas. | Equipamentos que visam à independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas diárias | Lentes, lupas, telelupas, leitores de tela, ampliadores de tela, impressoras braille, linha braille, lupas eletrônicas, calculadoras falantes, entre outros. |
| Auxílio para pessoas com surdez ou déficit auditivo | Equipamentos que visam à independência das pessoas com deficiência auditiva na realização das tarefas diárias. | Equipamentos com infravermelho, aparelhos para surdez, telefones com teclado, sistemas com alerta tátil-visual, dicionários digitais em Libras, entre outros. |
| Mobilidade em veículos | Adaptações realizadas em veículos automotores para auxiliar no deslocamento da pessoa com deficiência. | Elevadores e rampas para cadeiras de rodas, como giratório para volante, controle de comando elétrico para carros, entre outros. |
| Esporte e Lazer | Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer. | Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para escalada no gelo, etc. |

Fonte: Dall Agnol (2020)

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAMPUS PORTO ALEGRE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Porto Alegre

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Fabrício Sobrosa Affeldt, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, autorizo a realização da pesquisa intitulada: Alunos com Deficiência do IFRS e a Inserção Inclusiva no Mundo do Trabalho, a ser conduzida pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e que serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, a qual trata da Pesquisa envolvendo seres humanos.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, espaço físico para a realização das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal.

Porto Alegre, 13 de setembro de 2022

Fabrício Sobrosa Affeldt

Assinado de forma digital por
Fabrício Sobrosa Affeldt
Dados: 2022.09.15 13:01:48 -03'00'

FABRÍCIO SOBROSA AFFELDT
Diretor-geral do Campus Porto Alegre do IFRS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Porto Alegre

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo,
consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP:
95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador principal: Samuel dos Santos Mota

Documento de Identidade: 3069605231

Telefone para contato: (51) 992684774

E-mail para contato: profsamuelmota@gmail.com