

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO

ANÁLISE DA GESTÃO DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA

ARARAQUARA

2025

THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO

**ANÁLISE DA GESTÃO DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador (a): Prof. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA

2025

B816a Branco, Thais Madrona dos Santos
ANÁLISE DA GESTÃO DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO
NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA
SOUZA / Thais Madrona dos Santos Branco. -- Araraquara,
2025
148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Educação Especial. 2. Centro Paula Souza. 3. Assessoria
de Inclusão. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa intitulada análise da gestão da Assessoria de Inclusão nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza pretende contribuir no desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e sustentáveis. Do ponto de vista educacional e cultural, fortalecer a valorização da diversidade e dos direitos humanos, ampliando o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino técnico. Com impacto direto na inserção local, regional e nacional, a investigação também pode servir de referência para sistemas educacionais em outros estados e países, já que a instituição é considerada a maior escola de ensino profissionalizante da América Latina incentivando a internacionalização de boas práticas inclusivas. A dimensão econômica emerge do potencial redução da evasão escolar e da formação de uma mão de obra mais diversa e qualificada, alinhada aos princípios do desenvolvimento sustentável e da justiça social. Assim, a pesquisa se insere na vanguarda do conhecimento aplicado à inclusão educacional e à gestão escolar, com ampla relevância e aplicabilidade.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research entitled *Analysis of the Management of the Inclusion Advisory Services in the State Technical Schools of Centro Paula Souza* aims to contribute to the development of more effective and sustainable public policies. From an educational and cultural perspective, it seeks to strengthen the appreciation of diversity and human rights, expanding access and retention of students with disabilities in technical education. With direct impact at the local, regional, and national levels, the study may also serve as a reference for educational systems in other states and countries, as the institution is considered the largest vocational school in Latin America, thus promoting the internationalization of inclusive best practices. The economic dimension emerges from the potential reduction in school dropout rates and the development of a more diverse and qualified workforce, aligned with the principles of sustainable development and social justice. In this way, the research stands at the forefront of knowledge applied to educational inclusion and school management, with broad relevance and applicability.

THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO

**ANÁLISE DA GESTÃO DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título Mestra em Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Data da defesa: 20/ 02/ 2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letra – Campus Araraquara

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos

Dedico essa pesquisa a Deus, que foi meu alento em todos os momentos de dificuldades e incertezas.

Em especial, dedico a minha família, pelo apoio e torcida para que eu completasse essa jornada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado representa a concretização de um sonho profundamente pessoal. Ao ingressar no programa, não tinha certeza se conseguiria concluir essa etapa, especialmente devido aos imprevistos que surgiram ao longo do percurso. Por isso, expresso aqui minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, apoiaram, incentivaram e contribuíram para que essa jornada se tornasse possível.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que foi meu consolo e fonte de força nos momentos de incertezas e dificuldades.

Minha profunda gratidão à Professora Doutora Relma Urel Carbone Carneiro, pela confiança em mim depositada, pela orientação excepcional durante todo o processo e compreensão nas adversidades.

Aos meus familiares, especialmente ao meu companheiro Leonardo, agradeço pela paciência, apoio incondicional, incentivo e compreensão ao longo dessa caminhada. Aos meus filhos, Gael e Gabriel, minha eterna gratidão; vocês são minha inspiração diária.

Às Professoras Doutoras Eliana Marques Zanata e Rosimeire Maria Orlando, que integraram a banca examinadora, expresso meu apreço pela generosidade e disponibilidade, bem como pelas sugestões valiosas que enriqueceram este trabalho.

Enfim, sou grata por todo o percurso trilhado, que me proporcionou não apenas um crescimento intelectual, mas também um desenvolvimento pessoal, inspirando em mim o desejo de ser melhor e de contribuir para um mundo mais justo e solidário.

Com gratidão.

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, embora amplamente discutida no campo educacional, ainda enfrenta barreiras que dificultam a participação plena desses alunos. Este estudo tem como foco a análise da inclusão do público-alvo da educação especial no contexto escolar do Centro Paula Souza, instituição que abrange 228 Escolas Técnicas e 552 classes descentralizadas, distribuídas em 363 municípios do estado de São Paulo. O objetivo desta pesquisa é analisar a gestão do apoio e acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas Técnicas Estaduais. Com base nessa problemática, o estudo busca responder à seguinte questão: como a gestão da Assessoria de Inclusão e das Supervisões Pedagógicas Regionais apoiam e monitoram o progresso pedagógico dos alunos da educação especial? Quais as principais discrepâncias e desafios identificados? Para isso, foi desenvolvida uma abordagem de métodos mistos, incluindo uma revisão bibliográfica e um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de duas entrevistas semiestruturadas: uma com a coordenadora do setor de inclusão e outra com 10 Supervisores Pedagógicos Regionais. Os dados coletados foram transcritos, analisados e categorizados em unidades de registro, com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin. Os resultados revelaram que, ao analisar a estrutura organizacional, apesar dos esforços positivos, há lacunas no quantitativo de profissionais, acompanhamento, suporte e capacitação permanente para gestores e professores quanto à inclusão escolar. Outro ponto destacado foi a comunicação entre os órgãos da instituição, incluindo a Assessoria de Inclusão e a Supervisão Pedagógica Regional, que se mostraram insuficientes para garantir a inclusão desses alunos. Esses achados evidenciam os desafios ainda presentes na implementação de práticas de inclusão dentro do contexto educacional do Centro Paula Souza e sugerem a necessidade de uma reformulação da estrutura organizacional e da implementação de estratégias de suporte para garantir uma inclusão de qualidade e um ambiente educacional acessível.

Palavras-chave: Educação Especial; Centro Paula Souza; Assessoria de Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in regular schools, although widely discussed in the educational field, still faces barriers that hinder the full participation of these students. This study focuses on the analysis of the inclusion of the target audience of special education within the school context of the Centro Paula Souza, an institution that encompasses 228 Technical Schools and 552 decentralized classes, distributed across 363 municipalities in the state of São Paulo. The aim of this research is to analyze the management of support and monitoring for students with special education needs in the State Technical Schools. Based on this issue, the study seeks to answer the following question: how does the management of the Inclusion Advisory and the Regional Pedagogical Supervisors support and monitor the pedagogical progress of special education students? What are the main discrepancies and challenges identified? To address this, a mixed-methods approach was developed, including a literature review and a case study. Data collection was carried out through two semi-structured interviews: one with the coordinator of the inclusion sector and another with 10 Regional Pedagogical Supervisors. The collected data were transcribed, analyzed, and categorized into units of record, based on the content analysis method proposed by Bardin. The results revealed that, when analyzing the organizational structure, despite positive efforts, there are gaps in the number of professionals, monitoring, support, and ongoing training for managers and teachers regarding school inclusion. Another point highlighted was the communication between the institution's bodies, including the Inclusion Advisory and the Regional Pedagogical Supervision, which proved insufficient to ensure the inclusion of these students.

These findings highlight the challenges still present in the implementation of inclusion practices within the educational context of Centro Paula Souza and suggest the need for a reformulation of the organizational structure and the implementation of support strategies to ensure quality inclusion and an accessible educational environment.

Keywords: Special Education; Paula Souza Center.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	21
2.1 INCLUSÃO: QUEBRA DE PARADIGMAS	23
3 DOCUMENTOS POLÍTICOS NORMATIVOS	30
3.1 DIRETRIZES E REGULAMENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 32	
3.2 DIRETRIZES E REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
4 ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	46
5 CENTRO PAULA SOUZA	57
5.1 GRUPO DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL	63
5.2 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL.....	65
5.3 ASSESSORIA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	67
5.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	71
6 MÉTODO 76	
6.1 LOCAL DA PESQUISA	76
6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
6.2.1 Caracterização dos participantes.	78
6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	81
6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	82
7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO SOBRE O ACOMPANHAMENTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL E ASSESSORIA DE INCLUSÃO AO PAEE	84
7.1 – NÚMEROS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ACORDO COM OS NÚCLEOS REGIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO	86
7.2 – COMUNICAÇÃO E APOIO DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO EM RELAÇÃO A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL.....	88
7.3 – ACOLHIMENTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL AO PAEE	89
7.4 – COMUNICAÇÃO E APOIO DA SUPERVISÃO REGIONAL PEDAGÓGICA ÀS UNIDADES ESCOLARES	91

7.5 – INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES	93
7.7- NÚMEROS DE ALUNOS E DEFASAGENS DOS DADOS SOBRE O PAEE	99
7.7.1 – Processo seletivo e ingresso do PAEE	103
7.8 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	105
7.9- ACOMPANHAMENTO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PAPEL DOS NÚCLEOS REGIONAIS NO PROCESSO INCLUSIVO	109
8 CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL	129
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO	130
APÊNDICE 3: CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTROS	131
ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NO CENTRO PAULA SOUZA	135
ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	140
ANEXO 3 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	145

APRESENTAÇÃO

A inclusão acontece quando “se aprende com as diferenças, e não com as igualdades”.

(PAULO FREIRE, 1998).

Ao iniciar essa escrita, percebi a necessidade de uma breve apresentação para relatar as experiências e os caminhos que marcaram minha vida pessoal, acadêmica e profissional. A intenção deste relato é evidenciar pontos da minha trajetória que me conduziram ao interesse pela temática investigativa da pós-graduação.

Introduzo a minha história como aluna da educação básica, mais especificamente do ensino fundamental, período em que vivenciei minha primeira experiência de inclusão em um ambiente escolar. Essa experiência foi importante, pois revelou, desde cedo, meus interesses e vontades de criança pela área da Educação, especialmente pela educação especial.

Durante esse período, estudei com uma aluna surda, alfabetizada em Libras, que, naquela época, era pouco conhecida pela sociedade em geral. Aproximamo-nos, e ela, de forma gentil e paciente, ensinou-me o alfabeto e alguns sinais básicos em Libras para que pudéssemos nos comunicar. Essa interação possibilitou nossa convivência e fez com que nos tornássemos amigas. A nova forma de comunicação me encantou, mas, ao mesmo tempo, revelou de maneira clara a discriminação e a exclusão presentes no ambiente escolar, por parte de alunos e professores. Toda essa vivência fez com que eu desenvolvesse um olhar atento e sensível para a área da inclusão escolar.

Com o passar dos anos, já no final do ensino médio, tinha plena certeza de que gostaria de cursar minha primeira graduação em Fisioterapia, área que proporciona constante contato com pessoas com deficiência. Durante a faculdade, fomos ensinados a enxergar as potencialidades desses indivíduos, e não suas dificuldades, com o objetivo de reabilitar e promover uma melhor qualidade de vida para essas pessoas. Esse período foi oportuno para o conhecimento de teorias e práticas sobre o processo de inclusão, despertando reflexões mais aprofundadas e críticas em relação às limitações da sociedade no que diz respeito à inclusão de modo geral.

Ao final da graduação, já pensava em cursar o mestrado na área de inclusão, mas ainda não sabia como, quando ou onde realizá-lo. Contudo, como a vida não

segue um roteiro, esse sonho precisou ser adiado até que surgisse um momento oportuno para concretizá-lo.

Mais adiante, surgiu a oportunidade de me tornar docente, algo que não estava nos meus planos como profissional de Fisioterapia, mas que abracei com entusiasmo. Em 2012, iniciei minha carreira docente em um Curso Técnico e, a partir de 2018, passei a lecionar no ensino médio. Tornar-me professora foi uma das surpresas mais gratificantes e satisfatórias da minha vida.

Em uma das turmas que lecionei, havia uma aluna do 3º ano do ensino médio que apresentava alguns comportamentos que despertaram minha atenção. No entanto, os colegas de sala e alguns professores interpretavam esses comportamentos como uma forma de "chamar a atenção", o que me causava desconforto, especialmente ao ouvir tais comentários de outros docentes, pois eu a enxergava de maneira diferente. Com o tempo, essa aluna aproximou-se e perguntou o que era autismo. Eu, sem compreender o porquê de ela ter perguntado, expliquei de maneira simples e questionei o motivo de sua curiosidade. Ela então relatou que estava passando por uma investigação e que seu diagnóstico estava para sair.

Essa experiência me fez refletir sobre meu papel como docente e a responsabilidade da escola como promotora de uma sociedade mais justa e equânime. Percebi que precisava me mover em direção à inclusão de maneira efetiva. Reconheci que, de forma isolada, talvez não alcançasse grandes mudanças, mas, se não iniciasse esse movimento, o processo seria ainda mais lento. Mesmo que parecesse presunçoso, alguém precisava começar. E entendi, então, que o destino havia se encarregado de trazer o antigo sonho do Mestrado.

Foi com esse propósito que decidi cursar o Mestrado em Educação com foco na Educação Especial, buscando contribuir, ainda que modestamente, para o processo de inclusão escolar. Após extensa pesquisa sobre universidades, currículos de professores e áreas de estudo voltadas para a inclusão, optei por participar do processo seletivo da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no campus de Araraquara. Confesso que esse momento foi uma das realizações mais emocionantes da minha vida, comparável apenas ao nascimento do meu filho, pois representou a concretização de um sonho que começou, ainda que inconscientemente, no ensino fundamental e foi ganhando raízes ao longo dos anos. O Mestrado na Unesp tem me proporcionado aprendizado constante e expandido minhas perspectivas na área da Educação.

No programa de pós-graduação, tive a oportunidade de examinar minhas próprias ações como docente, percebendo que, uma educação transformadora, começa por nós mesmos. Hoje, acredito que sempre há possibilidade de aprendizagem para todas as crianças, desde que saibamos olhar para as situações de diferentes ângulos e ultrapassar os obstáculos aparentemente intransponíveis.

A Educação abriu-me portas, pelas quais sou extremamente grata, por todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos. Ressignificar a escola não é uma tarefa fácil, mas é necessário, por meio de discussões e pesquisas que ofereçam subsídios para uma escolarização e convivência sociais mais inclusivas para todas as crianças. É com esse olhar e com esse senso de responsabilidade que, por meio da minha pesquisa, busco contribuir para uma educação inclusiva, equânime e que preconize um ensino de qualidade para todos.

1 INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão de pessoas com deficiência tornou-se pauta no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, ao incorporar direitos sociais básicos em documentos legais e normativos. Desde então, as sociedades democráticas promovem e defendem a denominada inclusão como um direito de todos, abrangendo diversos espaços sociais (Mazzotta, 2011). No Brasil, a inclusão traz em sua história importantes avanços na luta pela equiparação de oportunidades para grupos socialmente excluídos, embora ainda existam entraves que os impedem de participar plenamente da sociedade.

Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca (1994) é amplamente reconhecida pelos seus feitos históricos e políticos fundamentais na área da educação especial, no estabelecimento de diretrizes essenciais que nortearam a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. No contexto Brasileiro, exerceu grande influência na formulação de políticas de educação inclusiva, que asseguraram aos alunos o direito e as condições de participar do ambiente educacional comum.

Para Sassaki (1997), a inclusão requer uma reestruturação nem sempre bem aceita na sociedade para atender às necessidades de todos os membros, sem exigir que as pessoas com deficiência se adaptem como um pré-requisito para sua participação (Sassaki, 2010). Assim como nas outras vertentes sociais, o campo educacional não é diferente. As várias barreiras ainda existentes contrapõem-se à subversão de normas estabelecidas para promover mudanças significativas na forma como a educação é concebida e praticada.

Embora as limitações estejam presentes, os dados divulgados pelo INEP, nos períodos de 2013 a 2023, revelam um incremento no número de alunos da educação especial no ensino regular, e na educação profissional apresenta uma maior taxa de matrículas a partir dos anos de 2022 e 2023, conforme podemos observar na tabela abaixo.

TABELA 1: Comparativo do número de matrículas do ensino médio/profissionalizante geral e dos alunos da educação especial no ensino regular

Ano	Ensino Médio			Ensino Profissionalizante		
	Total	Educação Especial	%	Total	Educação Especial	%
2013	8.314.048	48.589	0,58	1.667.685	2.357	0,14
2014	8.301.380	61.374	0,74	1.945.006	3.251	0,16
2015	8.076.150	65.757	0,81	1.917.192	3.306	0,17
2016	8.133.040	75.059	0,92	1.859.940	2.899	0,15
2017	7.930.384	94.274	1,18	1.831.003	3.548	0,19
2018	7.709.929	116.287	1,5	1.903.230	5.313	0,27
2019	7.465.891	126.029	1,69	1.914.749	4.784	0,25
2020	7.550.753	148.513	1,96	1.936.094	6.206	0,32
2021	7.770.557	173.935	2,23	1.892.458	6.019	0,31
2022	7.866.695	204.233	2,6	2.152.506	8.830	0,41
2023	7.676.743	223.258	2,9	2.413.825	13.819	0,57

Fonte: Elaboração da autora a partir do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL 2015, 2017 e 2020)

Ao analisar os resultados, conclui-se que o número de discentes da educação especial matriculados no ensino regular e profissionalizante, embora crescente, se comparado com o público geral, não representa 3% dos estudantes no ensino médio e 0,57% na educação profissional.

Um estudo realizado por Goessler e Meletti (2020), na análise de indicadores sobre a inserção de pessoas com deficiência no ensino médio regular e profissionalizante, corrobora as informações discorridas acima, ao retratar que o acesso dessa população às escolas regulares é restrito e, no que se refere à educação profissional, é ainda menor. Afirma-se que a exclusão nesta modalidade de ensino é considerável, pois uma parcela irrisória de alunos atinge este nível de ensino.

Como parte do processo e para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, foram estabelecidos documentos políticos normativos que, além de garantir os direitos equitativos desses alunos, atuam como balizadores para que essas mudanças ocorram. Dentre as políticas públicas e legislações para a educação inclusiva, destacam-se vários atos legais, começando pelos internacionais, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948), que assegurou o direito à educação igualitária para todos. Em 1990, a Declaração de Jomtien (1990) sublinhou a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. A Declaração de Salamanca (1994) instituiu diretrizes para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nos estabelecimentos de ensino. A Convenção de Guatemala (Brasil, 2001) determinou a discriminação com base na deficiência, reiterando os direitos das pessoas com deficiência. Já a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) fixou a padronização desses direitos, e o Brasil aderiu à Convenção com o objetivo de promover a plena participação, livre de preconceitos. A ONU (ONU, 2015), por meio da Agenda 2030, através do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, salientou a necessidade de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de destacar a qualificação de professores como essencial para atingir esse objetivo.

Em se tratando das políticas públicas nacionais, citemos algumas delas, começando pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece a educação como um direito de todos. No decorrer dos anos, surgiram importantes legislações, como a Lei 7.853 (Brasil, 1989), pioneira ao determinar a oferta da Educação Especial em instituições públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) atuou, sobretudo, na ampliação desses direitos, a fim de garantir o acesso à educação inclusiva e o direito ao atendimento especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforçou, com suas diretrizes, o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. E, por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura à pessoa com deficiência o direito à educação de qualidade em todos os níveis de ensino e a garantia das "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015).

Para que a inclusão ocorra e estas políticas e legislações normativas se concretizem, é necessário que a escola reformule processos já institucionalizados, em torno de uma proposta pedagógica que articule o enfrentamento de determinações culturais e pedagógicas pré-estabelecidas e enraizadas, requerendo, para isso, uma constância que vai desde o planejamento pedagógico até um rearranjo curricular (Valle, 2022).

Dito isso, a presente pesquisa justifica-se pelo crescente número de matrículas do público-alvo da educação especial na educação profissional, indicando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as práticas inclusivas em contextos educacionais específicos. O Centro Paula Souza (CPS), considerado a maior instituição estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) gratuita da América Latina, apresenta-se como um cenário estratégico para a investigação, em razão de sua ampla abrangência, ao possuir 228 Escolas Técnicas (ETEC) distribuídas por 363

municípios no Estado de São Paulo, e relevância na formação técnica e profissional no Brasil.

Além disso, realizou-se uma investigação de estudos existentes sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS e a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e a relação entre as Supervisões Pedagógicas Regionais e a Assessoria de Inclusão, que subsidiariam esta pesquisa. Contudo, após a seleção dos arquivos e leitura, foram encontrados apenas dois trabalhos acadêmicos: um artigo científico e uma dissertação de mestrado, que apresentavam parcialmente relação com o estudo, tratando, respectivamente, a inclusão sob o olhar dos docentes e a análise do trabalho da Assessoria de Inclusão no CPS através do Portal Cidadão.

Essa carência de trabalhos científicos evidencia a indispensabilidade de ampliar as investigações acadêmicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação profissional e tecnológica. Ao abordar essa temática pouco explorada, pesquisas futuras poderão contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas mais eficientes que assegurem a equidade e a inclusão em instituições como essa.

Para esclarecer de maneira sucinta as características da instituição, é importante destacar dois setores objetos de estudo desta pesquisa, que contribuem na administração das unidades de ensino médio e técnico. Nesse contexto, a Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CETEC) desempenha papel central, ao qual, dentro de sua composição, possui o Grupo de Supervisão Educacional, onde estão alocados os Núcleos Regionais de Administração que, por meio dos Supervisores Pedagógicos Regionais, têm a responsabilidade de oferecer apoio e suporte às unidades escolares das Escolas Técnicas (ETECs). E a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que atua nos trâmites relacionados aos processos de inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) no Centro Paula Souza (CPS).

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo de pesquisa analisar a gestão de acompanhamento e apoio de estudantes da Educação Especial matriculados em escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza, sob a perspectiva dos Supervisores Pedagógicos Regionais e da coordenadora da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Para tanto, buscou-se responder à seguinte questão: Como a gestão da Assessoria de Inclusão e das Supervisões Pedagógicas Regionais

do Centro Paula Souza atuam no suporte e acompanhamento pedagógico dos alunos do público-alvo da educação especial, e quais são as principais dissonâncias e desafios identificados?

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma abordagem mista entre revisão bibliográfica e estudo de caso. Em relação aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizados dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, aplicados a 10 Supervisores Pedagógicos Regionais e 1 coordenadora de projetos da Assessoria de Inclusão. Quanto à análise dos dados, o método empregado foi a análise de conteúdo proposta por Bardin. As informações obtidas foram estruturadas e descritas em unidades de registro, e posteriormente contextualizadas, com o intuito de proporcionar uma compreensão e análise das práticas e desafios relacionados à inclusão escolar na instituição.

Por fim, para uma apresentação clara e concisa dos temas abordados, a dissertação está estruturada em seis seções, além da introdução, com a seguinte organização: Na Seção 1, temos a introdução, que aborda os aspectos gerais na Pesquisa. A Seção 2, traz a discussão da inclusão como quebra de paradigmas, bem como seus avanços na equiparação de oportunidades, integrando-a à sociedade como direito básico de todos, além da apresentação de dados do INEP sobre o crescimento de matrículas dos alunos da educação especial no ensino médio e profissionalizante no Brasil nos últimos 10 anos. A Seção 3 contextualiza, em ordem cronológica, algumas das principais políticas públicas internacionais e nacionais, que trouxeram visibilidade e a possibilidade da inclusão na educação brasileira. Já na Seção 4, aborda-se o atendimento educacional especializado e suas principais características no suporte desses alunos, além da formação de professores, essencial para a inclusão e, por conseguinte, uma educação de qualidade. A Seção 5 expõe um breve histórico da autarquia do Centro Paula Souza e a composição da atual estrutura hierárquica, com foco nos departamentos de interesse deste estudo, responsáveis, dentre outras coisas, pela administração das escolas técnicas e, especialmente, pelas Supervisões Pedagógicas Regionais e Assessoria de Inclusão. Apresenta também o estado da arte na investigação de pesquisas que tratam do tema em questão. Em seguida, a Seção 6 descreve a trajetória metodológica e os procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. A Seção 7 trata dos resultados, inferências e interpretações sobre a gestão do acompanhamento da Supervisão Pedagógica

Regional e da Assessoria de Inclusão ao público-alvo da educação especial. E, por fim, a Seção 8 traz as conclusões acerca desta pesquisa.

2 PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao tratarmos da temática de inclusão social, os direitos sociais básicos estão incorporados em importantes documentos legais e normativos. Gradualmente, as sociedades democráticas promoveram, discutiram e defenderam a inclusão como um direito de todos, relacionado a diferentes espaços sociais (Mazzotta, 2011). A análise da trajetória histórica indica que a inclusão no Brasil perpassa por grandes avanços na luta pela equiparação de oportunidades para grupos socialmente excluídos. Entretanto, mesmo com todas as mobilizações, ainda existem desafios persistentes que inibem, em alguns aspectos, a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Convém destacar que, segundo o Dicionário Aurélio, inclusão refere-se ao "ato ou efeito de incluir", compreender, inserir. Portanto, a inclusão nas esferas sociais e políticas também é um processo que aspira contribuir com uma educação para todos (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003).

Para Sassaki (1997), a inclusão pode ser conceituada como:

(...) o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos

Por conseguinte, Sassaki (2010) afirma que:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação, qualificação do profissional tec., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade. (SASSAKI, 2010, p. 40).

Entretanto, a relação entre sociedade e pessoas com deficiência é complexa. As responsabilidades de adaptação são sobremaneira atribuídas às pessoas com deficiência, que devem se adequar para serem inseridas no contexto social. Ademais, essas pessoas são paulatinamente subjugadas como incapazes, o que é conhecido como capacitismo.

Diante do exposto, e partindo da indispensabilidade de situar as reflexões em torno de alguns elementos que compõem o escopo desta pesquisa, iremos discorrer sobre a perspectiva inclusiva na educação.

O termo inclusão concerne a uma disposição teórica, que principiou em uma mobilização mundial de grande espectro, com fundamentos sociais, que posteriormente se deslocou para a escola, estabelecendo a concepção de Educação Inclusiva, conforme destaca a autora a seguir:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, ao qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES,)

Segundo a Unesco (2005), a inclusão possui o intuito de garantir o acesso à educação para todos e, para isso, exemplifica claramente os objetivos da inclusão escolar e, assim sendo, as alterações necessárias na busca da educação para todos:

O objetivo da inclusão é oferecer respostas apropriadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem tanto em situações formais quanto não formais da educação. A educação inclusiva, mais que um tema marginal que trata sobre como integrar certos alunos no ensino convencional, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas educacionais e outras situações de aprendizagem, com a finalidade de responder à diversidade dos alunos. O propósito da educação inclusiva é permitir que os professores e os alunos se sintam à vontade diante da diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender (Unesco, 2005, p. 14.).

Essa movimentação social tem surtido efeito no campo educacional, conforme comprovado pelos dados divulgados pelo resumo técnico do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP nos últimos 10 anos apresentados na introdução da pesquisa.

De acordo com o INEP, nos anos de 2021 e 2022, a maior taxa de alunos da modalidade de educação especial matriculados foi observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,5% e 99,7%, respectivamente. Ainda que essas informações corroborem para uma compreensão palpável de que esses alunos estão gradativamente incluídos nas escolas regulares no Brasil, é importante aferir como são trabalhados os procedimentos pedagógicos que garantam a sua permanência, já que a efetividade da inclusão não está apenas

na inserção, mas é mensurada pela competência em prover uma aprendizagem significativa e bem-sucedida para todos os alunos.

A jornada rumo à inclusão é cercada de desafios que dificultam a plena participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Trata-se de uma questão estrutural e exige um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

2.1 Inclusão: quebra de paradigmas

Segundo Chiavenato (2008, p. 19), “paradigma é um conjunto de regras que define fronteiras entre o que é certo e errado, entre o que é verdadeiro e o que é falso, entre o que se deve fazer e o que não se deve fazer.” Além disso, Mantoan (2003, p. 11) afirma que “uma concepção moderna é como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento.”

De acordo com a autora citada acima, o formalismo e a burocracia instituíram na escola a separação das modalidades de ensino, grades curriculares e serviços. Já a inclusão traz a ruptura dessa organização educacional, resultando no questionamento e na mudança dos atuais paradigmas da educação. Ropoli (2010) e Mantoan (2003) interpretam a inclusão de maneira semelhante:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli, 2010, p. 7).

A resistência a mudanças constitui um dos principais entraves na ruptura de paradigmas quando o assunto é a educação inclusiva. Por vezes, os sistemas de ensino estão arraigados em modelos padronizados que favorecem a uniformidade, dificultando condutas que identifiquem e respeitem a diversidade dos alunos.

Segundo Amaral et al. (2014), a inclusão escolar é ampla e não se limita à Educação Especial; ela abrange todos os membros do ambiente escolar. O objetivo é a instituição de uma escola democrática, cuja característica principal é o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Moreira (2023) observa que a inclusão está pautada na indubitável garantia de direitos à educação de qualidade para toda a sociedade. Para tanto, o processo requer transformações significativas na cultura e estruturação escolar, com o objetivo de fomentar um ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo e acessível a todos.

Na escola, é necessário indagar como e por que a tensão exclusão/inclusão e os processos instituídos para sua administração são produzidos e atravessam as práticas escolares (Esteban, 2004, p. 165). Para isso, é preciso observar práticas, normas e expectativas não declaradas que podem criar obstáculos invisíveis para as pessoas com deficiência. Segundo Moreira (2011), as escolas assumiram a postura de cumprimento da legislação; todavia, os ajustes pedagógicos que deveriam ser realizados pela escola são um fator preocupante e merecem análise para discussão. No que se refere à educação especial, Carneiro (2014) aponta que a inclusão não deve ser traduzida simplesmente no ato de matricular esses alunos no ensino comum; deve haver, sobretudo, uma mudança de paradigmas, passando de uma escola historicamente excludente para uma que democraticamente tem o papel de garantir a inserção, permanência e qualidade no ensino.

Percebe-se ainda que os padrões de integração permeiam com muita facilidade os ambientes escolares, e, de acordo com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT, 2022), "o termo integração, ora em desuso, equivale à simples inserção na sociedade das pessoas que conseguem se adaptar a ela."

Para Rodrigues:

A perspectiva da EI (Educação Inclusiva) é sim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos todos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (Rodrigues, 2006, p. 78).

De acordo com o autor citado acima, a educação inclusiva não deve ser considerada como uma evolução da integração escolar, mas sim constituir a ruptura de velhos conceitos.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas

para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Ainda que os documentos legais embasem a inclusão desses alunos e haja grande mobilização para que a inclusão ocorra de maneira eficaz, ainda não atingimos esse patamar, como aponta a autora abaixo:

[...] na maioria das vezes, os alunos com necessidades educacionais especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e evidentemente planejado, sem garantia de bem-estar físico e social e principalmente, de acesso a um ensino de qualidade. (Zanata, 2001, apud Mendes, 2002, p.76)

De acordo com Carneiro (2011, p. 41), a escola:

[...] como um segmento social que é ao mesmo tempo individual e coletivo, se mostra, ao menos em tese, diante do desafio de desconstruir representações estabelecidas sobre o outro diferente e construir novas representações a partir do reconhecimento e valorização desse outro que diferente em características individuais é igual em direito e deveres.

Nessa perspectiva, para que a inclusão ocorra, além de consentir as diferenças, faz-se necessária a reestruturação de processos já institucionalizados, em torno de uma proposta pedagógica que articule o enfrentamento de determinações culturais e pedagógicas pré-estabelecidas e enraizadas, requerendo, para isso, uma constância que vai desde o planejamento pedagógico até um rearranjo curricular (Valle, 2022).

A educação inclusiva tem o papel de educar a todos, não sem a contestação de suas dificuldades, mas pautada nas diferenças, não vistas como problema, e, sim, como diversidade. Ela deve atuar e desenvolver o educando com base em suas competências, capacidades e potencialidades (Alonso, 2013).

Reconhecer as diferenças e a diversidade como um valor essencial de cada indivíduo implica ir além da aceitação superficial e verdadeiramente crer que cada aluno traz consigo bagagens, experiências, habilidades distintas e uma riqueza de perspectivas que podem transformar o ambiente educacional e o seu próprio destino.

Para Vygotski (1994, p. 41):

[...] podemos nos orientar por uma tendência em se elaborar uma outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e biológicos da deficiência, e mais ênfase nas relações sociais e

atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino. Nessa tendência a deficiência deixa de ser apresentada como tendo uma figura estável, uma vez que os processos educativos podem intervir fortemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Dessa perspectiva, por sua vez, emerge o segundo aspecto a ser ressaltado numa perspectiva de ressignificação da presença de alunos com deficiência na sala de aula, que se refere à tendência de olhar para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem de uma maneira mais interativa [...]

Estas ações não apenas preparam os alunos para o mundo acadêmico e profissional, mas também lhes ensinam a conviver em uma sociedade diversa. Não é apenas uma responsabilidade ética, mas um ato que enriquece o ambiente escolar, estimulando os alunos a se tornarem cidadãos ativos e empáticos, contribuindo, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade igualitária.

Para isso, parte-se do pressuposto de que uma reflexão escolar profunda é fundamental para impulsionar transformações pedagógicas, metodológicas e curriculares, de modo a envolver todos os sujeitos interligados à educação e ao processo inclusivo. A gestão educacional, embora fundamental, é apenas uma das bases essenciais para a execução das atividades escolares, servindo como um dos pilares que orientam uma educação efetiva.

Luck (2009, p. 24), em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, apresenta o papel da gestão escolar.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Ou seja, é indispensável que os gestores atuem como peças centrais na liderança para a promoção da inclusão, tanto a nível individual quanto institucional. Essa ação consolida uma visão inclusiva para os docentes, garantindo-lhes suporte quando necessário, e para toda a comunidade escolar, ao disseminar uma cultura de respeito.

Como mencionado anteriormente, não existe uma solução única para a inclusão. Segundo Echeita e Ainscow (2011), antes da implementação, e para que a efetivação da inclusão escolar ocorra, é necessário estabelecer alguns itens:

- A “inclusão é um processo” (Echeita e Ainscow, 2011, p. 32); portanto, como tal, deve ser analisada de forma contínua para que as demandas de

ensino-aprendizagem possam atingir a todos os alunos. E a compreensão de que, por se tratar de um processo, requer tempo; portanto, não ocorrerá repentinamente.

- Na mesma direção, “a inclusão busca a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Echeita e Ainscow, 2011, p. 33). Presença e participação dizem respeito ao acesso e à qualidade da educação escolar, em que os alunos apresentem bom rendimento, com olhar voltado às suas potencialidades.
- Ainda, “a inclusão determina a identificação e a eliminação de barreiras físicas, emocionais e sociais” (Echeita e Ainscow, 2011, p. 33).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), define barreira como:

[...]“qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”

Para Caramoni (2014), a cultura, as políticas públicas e as práticas educacionais configuram-se em certas barreiras, que estão arraigadas em conceitos e estruturas sociais que impedem a inclusão escolar.

- E, por fim, “a inclusão dá ênfase aos grupos de alunos que poderiam estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar” (Echeita; Ainscow, 2011, p. 33). Refere-se à responsabilidade e cuidado para com os alunos em situação de vulnerabilidade.

E, por falar em exclusão, Bonetti (1988, p. 15) cita que, para compreender o conceito de exclusão, é necessário salientar que: [...] excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais; é não apenas marginalizar, mas desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer.

Para Martins (1997), a exclusão não existe e avalia que:

Existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. (Martins, 1997, p. 14)

E reitera que o problema está na inclusão, já que todos estão inseridos no contexto social de alguma forma. Esta nova desigualdade social está atrelada ao capitalismo, o qual depende da exclusão para se constituir. Ou seja, a sociedade exclui para incluir, mas inclui de forma precária, sustentando modos desumanos de participação (Martins, 2002).

Embora a legislação seja primordial para compreender quais são os direitos e deveres dos alunos e das escolas na ação inclusiva, nota-se que o fator pedagógico é essencialmente importante, como tal, na função de garantir uma educação de qualidade.

Contudo, para Esteban (2004, p. 164), “a posição entre inclusão e exclusão também não atende completamente às exigências do processo pedagógico, que está inserido em um movimento amplo, comprometido com a democratização da sociedade”, mas em todas as conexões que se convergem para dar significado e oportunidades aos sujeitos.

Diante disto, Eloy e Coutinho (2020) defendem que a educação escolar:

Seja oportunizada para o desenvolvimento da pessoa como forma de humanização integral e não se realizando apenas com o acesso dos indivíduos à escola, não bastando passar pela escola sem que se tenham aprendizagens que gerem desenvolvimento efetivo. (Eloy; Coutinho, 2020, p. 12)

Hegarty (2006) evidencia que a educação inclusiva contribui para o propósito da educação para todos, por inserir nos espaços escolares uma população que, até então, era excluída e marginalizada.

A inclusão, portanto, não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso com a equidade educacional. Ao destacar os grupos em risco, estamos reconhecendo a responsabilidade de criar ambientes escolares que nutram o crescimento de todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou circunstâncias.

Em última análise, a inclusão é um processo para além de ajustes pedagógicos. Refere-se a uma questão estrutural, que reivindica modificações nas práticas, políticas públicas e condições sociais que sustentam a educação. Promover aos estudantes, independentemente de suas especificidades, o acesso, permanência e conclusão do ensino com uma educação de qualidade representa

enfrentar desigualdades historicamente descritas na literatura, repensar a organização escolar e propiciar, mesmo que a passos largos, mudanças culturais.

O advento das políticas públicas da educação especial foi crucial para a propagação da inclusão e do direito à igualdade de oportunidades. Para compreendermos os percursos percorridos até aqui, revisaremos, na seção a seguir, alguns documentos políticos normativos implementados no sistema educacional brasileiro.

Nesta seção, a discussão apresentada abordou a inclusão escolar com recorte para o público-alvo da educação especial como um processo que perpassa os trâmites pedagógicos e configura-se como uma questão estrutural e cultural. Foram explicitados dados do resumo técnico do Censo Escolar dos anos de 2013 a 2023, que atestam o aumento de matrículas no ensino médio e profissionalizante, e o reconhecimento da inclusão como direito fundamental, que, apesar de assegurado por legislações e políticas públicas, ainda apresenta desafios e barreiras para garantir a participação de pessoas com deficiência na sociedade.

3 DOCUMENTOS POLÍTICOS NORMATIVOS

Ao abordar o conceito de políticas públicas, encontramos um espectro de grandes definições atreladas ao poder público e suas ações a serem executadas diante das diversas demandas que constituem uma nação. Em outras palavras, são procedimentos planejados e implementados pelo poder público com o objetivo de tratar questões específicas que afetam uma parcela da população ou a sociedade como um todo.

Ao tratarmos do tema políticas públicas, não podemos deixar de compreender seus conceitos e sua dinâmica.

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desfiar e dominar o enredo da história (Maar, 1994, p. 8).

Em seu artigo Souza (2003) apresenta definições de outros autores, alegando que não há algo definitivo e resume como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

Estas constituem uma ferramenta que propicia a organização e o funcionamento da sociedade, com o objetivo de garantir a equidade, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem-estar e a justiça social. Sendo a educação um fator social gerado a partir da coletividade de todos os sujeitos que a compõem, é imprescindível pensar e discutir as políticas no campo educacional, haja vista que possibilitam o acesso universal e a permanência inalienável de todos os cidadãos.

Para tanto, temos a definição da política na educação como:

[...] conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e

assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (Silva, 2002. p. 7).

As políticas educacionais concernem às políticas públicas sociais, que, por sua vez, corroboram o modelo de proteção social. Dentro da educação, para que esse direito seja assegurado, é necessário construir uma política educacional regulamentada pelo Estado, mas orientada pelo povo, respeitando os direitos individuais e coletivos (Nogueira, 2017). Na definição de Saviani (2008), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Apesar de o tema ser estudado recentemente, podemos observar que, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI, as diretrizes voltadas para a educação têm sido desenvolvidas, e marcadas pela história política, social e econômica de cada período.

A história da educação no país é constituída por diversos movimentos e políticas ao longo dos anos. Entre eles, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as bases para a educação brasileira, conforme o artigo 205: “Educação como direito de todos” (Brasil, 1988). Este artigo determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio fundamental.

Contudo, em uma análise crítica Saviani (2008) afirma que:

[...] duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado.

Ainda, segundo o autor citado acima, esses dois aspectos estão relacionados, respectivamente, às limitações de recursos financeiros cedidos à educação e ao número de reformas descontinuadas propostas ao longo da história, que reverberam os infindáveis problemas da educação.

Cabe ressaltar que essas situações impedem o desenvolvimento e a consolidação de um sistema educacional efetivo e, sobretudo, refletem a descontinuidade administrativa e os interesses políticos que constantemente se sobrepõem aos interesses coletivos. Enfim, embora as políticas públicas apresentem percalços, é necessário entendermos os caminhos percorridos que nos trouxeram até o presente momento.

Dito isto, iremos abordar, a seguir, as políticas educacionais de inclusão que, segundo Nepomuceno (2020), podem ser consideradas uma junção de documentos internacionais e nacionais que manifestam a sociedade na legitimação das práticas inclusivas para pessoas com deficiência. Iremos percorrer algumas das principais políticas que possibilitaram o acesso das pessoas com deficiência aos espaços escolares.

3.1 Diretrizes e regulamentações internacionais para a educação inclusiva

O ponto de partida para uma educação inclusiva ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que cita, em seu artigo 26, o direito de todos à instrução gratuita e obrigatória no nível elementar e fundamental, orientada pelo desenvolvimento da personalidade humana, respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, e que promoverá a compreensão e a tolerância entre as diversas nações e grupos. Assim, as ações inclusivas, embora ainda sutis, começaram a ganhar força na conquista de direitos

Em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foram adotados princípios de compromisso global com a educação e inclusão, reconhecendo a importância do acesso à educação para todos, independentemente de diferenças, como evidenciado em seu artigo 3, que trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que

garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Acerca do inciso 5, a inclusão está para além de atender às necessidades básicas de aprendizagem ou garantir o acesso às classes comuns, envolvendo um processo complexo ao considerar as condições específicas de cada indivíduo para que o direito à educação seja exercido de forma plena.

Para Kassir (2011), em uma análise crítica da conferência, afirma que esse movimento atinge, de certa forma, as pessoas a que se propõe; no entanto, apresenta alguns elementos específicos. Ainscow (1995) expõe um estudo realizado pela UNESCO em 1980, o qual aponta que, em 58 países, as matrículas da Educação Especial ocorriam predominantemente em escolas especiais e com um número pequeno de alunos.

A autora ainda menciona que o relatório da UNESCO indicava que, nas “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e a formação da maioria das pessoas deficientes não podem satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (UNESCO, 1988). Os argumentos registrados no documento inferem que a preocupação da época não estava centrada na justiça social ou em uma sociedade inclusiva, mas no viés do impacto econômico gerado aos países envolvidos (Kassar, 2011).

Na Espanha, em 1994, a fim de promover e nortear a equalização de oportunidades para pessoas com necessidades especiais, foi assinada a Declaração de Salamanca, documento elaborado pelas Nações Unidas na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”. Dentre as citações, destaca-se o direito ao acesso e o dever do acolhimento, como vemos abaixo:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6)

Sobre a inclusão nas escolas:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças

que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças 7 de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18)

Ainda, este documento cita:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (Declaração De Salamanca, 1994, p. 24-25)

Para Monica Kassar (2011), o marco inicial e oficial da construção da Educação Inclusiva deu-se a partir da Declaração de Salamanca. Em contraponto, ela exprime novamente que este outro documento está no bojo das preocupações de ordem econômica, ao enunciar que as instituições especializadas demandavam um alto custo, por isso as escolas regulares deveriam acolher os alunos com deficiência.

No ano de 1999, tivemos a Convenção de Guatemala, outro marco importante na história da inclusão, que reafirmou os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Entre outras coisas, definiu de forma clara a discriminação com base na deficiência, como veremos a seguir.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001).

Ainda sobre a Convenção supracitada, em referência as discriminações de pessoas com deficiência têm:

- a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, adotou a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este tratado estabeleceu padrões globais para os direitos das pessoas com deficiência.

Em dados mais recentes, no ano de 2015, a Organização das Nações Unidas adotou a declaração chamada Agenda 2030, que originou um documento com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem cumpridas até o ano de 2030 (ONU Brasil, 2015).

No que se refere à educação, temos o ODS 4, que versa sobre “Educação de Qualidade” e tem como objetivo garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU Brasil, 2015).

Como mencionado, o ODS 4 tem como meta uma educação igualitária e a redução das desigualdades na educação, conforme descrito abaixo: E cita no item 4.c:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (Onu Brasil, 2015).

Sendo assim, os organismos internacionais desempenharam um papel indiscutível na definição das diretrizes das políticas educacionais em países subdesenvolvidos. A concepção de inclusão, apresentada como uma oposição à exclusão, emerge nos discursos políticos em articulação com a educação (UNESCO, 1994; Dahrendorf, 1995; UNESCO, 1999a; UNESCO, 1999b). Nas últimas décadas, a bandeira da inclusão tem orientado as ações dos Estados nacionais, consolidando-se como um emblema das políticas educacionais, especialmente nos documentos de instituições como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Embora as convenções e documentos internacionais, em muitos casos, revelem preocupações associadas ao modelo capitalista, é importante reconhecer que tais documentos foram fundamentais para a promoção da inclusão escolar. Essas políticas de inclusão, apresentadas como iniciativas de educação para todos, destinam-se principalmente àqueles que não conseguem acessar a educação por meio do mercado, ao mesmo tempo em que redefinem a educação como um serviço voltado para uns e como uma mercadoria para outros. Vejamos a seguir os documentos normativos do sistema educacional brasileiro.

3.2 Diretrizes e regulamentações nacionais para a educação inclusiva

Desta forma, através da contextualização histórica, continuemos no destaque de algumas Políticas Públicas Educacionais direcionadas ao Brasil. Como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a carta magna do país garante que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ainda no que se refere à educação inclusiva, em seu artigo 208 inciso III cita o:

Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo (Brasil, 1988)

Em 24 de outubro de 1989, sancionou-se a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência em áreas da saúde, formação profissional e trabalho, edificações, recursos humanos e na educação. No artigo 1º, alíneas b e c, mencionadas adiante, ficam evidentes a inserção e a obrigatoriedade da recepção dos alunos com deficiência no âmbito escolar:

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino (Brasil, 1989).

Sendo a referida legislação um momento relevante para a inclusão, por ser a primeira lei a tornar crime a não integralização dos, até então, chamados portadores de necessidades especiais nas esferas educacionais, como podemos ver a seguir:

I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula

compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (Dataprev, 2015).

Apesar dos avanços possibilitados, as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, ao citar no artigo 1º, alínea f, a frase "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares para pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino", ainda promovem a exclusão de alunos com deficiência, sugerindo que alguns não são capazes de aprender ou socializar na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente está previsto na Lei nº 8.069, de 1990, que garante os direitos e a não discriminação da criança e do adolescente em diversos contextos. Vemos no trecho a seguir:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Em referência a educação inclusiva, menciona no artigo 54, inciso III o:

"Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" que implica o direito a inclusão na rede regular de ensino e o suporte necessário para o seu desenvolvimento, levando em consideração às suas necessidades específicas (Brasil, 1990).

No ano de 1993, através de um trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), deu origem à primeira Política Nacional de Educação Especial (PNE), publicada em 1994, com a função de:

[...] estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (Brasil, 1994, p. 7).

Apesar do avanço da inclusão nas escolas, podem-se observar características de exclusão, especialmente quando, entre outros fatores, se utiliza o termo "integração" e se sujeita a pessoa com deficiência a ingressar no ensino regular apenas se houver "condições" de adequação nas escolas regulares, conforme transcrito:

[...] são matriculados [no ambiente dito regular de ensino/aprendizagem], em processo de integração instrucional os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos comuns (Brasil, 1994, p.19).

Contudo, o PNE serviu como norteador na reforma educacional proposta posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que utilizou seus princípios e diretrizes na formulação de regras que organizassem o sistema de educação brasileiro.

Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) está diretamente ligado aos objetivos da ODS 4 (Educação de Qualidade) e prevê a garantia do direito à educação básica de qualidade, a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades e a valorização dos profissionais de educação, dentre outros objetivos (TCU, 2016, p. 18-19).

A LDBEN, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, foi fundamental para a orientação e regulamentação do sistema educacional brasileiro e desempenhou um papel importante na garantia dos direitos da educação inclusiva. Na abordagem do direito à educação e o dever de educar, o artigo 4º garante, entre outras coisas:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Em uma avaliação reflexiva, Garcia e Michels (2011) retratam que, apesar da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais, essa tarefa é atribuída à responsabilidade das parcerias e da comunidade, como evidencia o documento da Secretaria de Educação Especial ao citar que: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (Brasil, 1994a, p. 29). O que contradiz o discurso da educação como dever do Estado.

Nesta lei, temos o Capítulo V, que cita especificamente que a educação para portadores de necessidades especiais deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular, como consta em seu artigo 58:

1º. haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

No entanto, ao mencionar no inciso 2º a possibilidade de não integração de alunos em razão de suas condições em classes de ensino comum, abre precedentes para a exclusão, indo na contramão da própria Constituição Federal, que determina, no artigo 205, a educação como um direito de todos.

Os avanços em relação à integração são evidentes; contudo, para Garcia e Michels (2011), o termo “preferencialmente” abre brechas para que a escolarização não ocorra na rede regular de ensino, favorecendo a manutenção das instituições especializadas.

O artigo 59 dispõe os itens que são assegurados aos educandos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que coordena a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, direitos e medidas como acessibilidade, educação, acesso ao trabalho, saúde, entre outros, com vistas a garantir a igualdade de oportunidades para a plena integração da pessoa com deficiência no contexto social.

No tocante a equiparação de oportunidades, no capítulo VII artigo 15 temos:

- II - Formação profissional e qualificação para o trabalho;

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial (Brasil, 1999).

Ainda, no artigo 24 define as medidas a serem instituídas pelo sistema educacional para o cumprimento das garantias e direitos do aluno com deficiência, descritos a seguir:

I - A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - A inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - A oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (Brasil, 1999).

Além do mais, dentre as orientações normativas, traz a definição de educação especial:

1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (Brasil, 1999).

No Brasil, foram abarcadas as medidas previstas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência através do Decreto nº 3.956, em 2001 (Brasil, 2001).

No mesmo ano, de acordo com Brito et al. (2022), foi instituído o Plano Nacional de Educação pela Lei nº 10.172, que teve vigência entre 2001 e 2010. O documento faz parte do arcabouço legal que orienta as políticas públicas, estabelecendo metas e diretrizes com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino no país.

Entre outras características, o documento destaca a inclusão como um grande avanço: “Mas o grande avanço que a década da educação deverá produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. ” E transcreve 28 objetivos e metas para a educação inclusiva, incluindo acesso, equipamentos, recursos financeiros, adaptações, formação em serviço e professores (Brasil, 2001).

No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, o processo não deve se limitar apenas à integração. É necessário considerar todas as

interfaces e perceber os indivíduos em sua totalidade, sendo a linguagem uma das fontes primárias de aprendizagem e interação social, que não deve ser negligenciada.

Pensando nisso, em 2002, o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos. Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436, ampliando os direitos dos surdos e estabelecendo a Libras como uma disciplina curricular obrigatória na formação de professores, além de definir as especificações para a formação de tradutores e intérpretes de Libras, promover a difusão da língua e apoiar a comunicação.

Para garantir o cumprimento das obrigações do Estado, o Brasil assinou, sem reservas, em 30 de março de 2007, considerando os atos internacionais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Para tal, foi elaborada uma cartilha com 50 artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Este documento foi promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, após aprovação do Congresso Nacional, ato que certificou o posicionamento e comprometimento do Brasil em dispor de legislações para as pessoas com deficiência, instituindo a garantia do pleno exercício da cidadania, fundamentado na participação ativa na sociedade e livre de preconceitos. Como vemos a seguir no artigo 1º:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Brasil, 2009).

Também altera a terminologia de tratativa para pessoa com deficiência, o que propicia a quebra de paradigmas da deficiência como uma pessoa inválida ou incapaz, assim como sua definição:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial promulgou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se tornou um importante instrumento para o conhecimento e as lutas sociais, visando à construção de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC/SEESP, 2008).

Entre outros, o objetivo da transversalidade da educação especial é promover a aprendizagem do aluno com deficiência e orientar os sistemas de ensino para que atuem na promoção de respostas que atendam às necessidades educacionais desses indivíduos (MEC/SEESP, 2008).

Acompanhando os processos de mudança, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O artigo 1º determina que: “... os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (MEC, 2009).

Ainda sobre as diretrizes citadas, essas contribuíram para a educação especial ao ampliar os direitos, incluindo o suporte de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Todavia, ao permitir o atendimento educacional apenas em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento, e não no ensino regular, limita-se a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Em 2012, o Congresso Nacional estabeleceu a Lei Berenice Piana nº 12.764, que originou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista e estabeleceu diretrizes a serem seguidas em sua aplicação, incluindo sua definição, no artigo 1º.

1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade

social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Essa lei representa um avanço nas políticas de inclusão no Brasil, ao afirmar que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada, no seu artigo 2º, "... pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (Brasil, 2012, p. 1). Assegura direitos primordiais como: educação, mercado de trabalho, moradia, previdência e assistência social.

Atualmente, a educação brasileira é regida pelo segundo PNE, cuja Lei em vigor é a nº 13.005/2014, que, assim como o anterior, propõe diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino no período que compreende os anos de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

Sobre a educação inclusiva que consta no PNE, demos destaque a uma meta específica:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para que a meta descrita seja cumprida, estabeleceu-se uma série de estratégias que abordam de forma global o contexto da inclusão, desde o acesso e permanência na escola até a acessibilidade, educação bilíngue em Libras, formação de professores, desenvolvimento de pesquisas e tecnologias.

Desconstruir paradigmas historicamente propagados com relação à inclusão em suas diversas vertentes não é uma tarefa fácil. Segundo Mantoan (2004, p. 7-8): "Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente. [...] É preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

Todos são iguais perante a lei, e, para que essa condição de igualdade e plenos direitos possa ser exercida pelas pessoas com deficiência, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que cita:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Essa Lei reserva o capítulo IV para tratar das questões inerentes ao acesso destes alunos em todos os níveis de ensino, vejamos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

E reafirma a responsabilidade do poder público em acompanhar e desenvolver os sistemas educacionais por meio de ações que garantam o acesso, permanência e aprendizagem de qualidade, mobilizando todos os atores envolvidos na educação. Por fim, no ano de 2020, tivemos a instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto 10.502, que trouxe à tona a discussão sobre o retrocesso que ela apresentava em relação à educação inclusiva.

Ao sugerir em seu artigo 2º:

I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
 VI - Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;
 VII - Classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020).

O documento supracitado fere os princípios do compromisso assumido pelo Brasil para uma educação inclusiva e da própria Constituição Federal, que garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Kassar, 2023). Por estimular a inserção de pessoas com deficiência em escolas e classes especializadas, como um movimento contrário a todas as conquistas alcançadas até então, reafirmando o capacitismo, a segregação e a exclusão dos

alunos com deficiência do ensino regular, a Lei 10.502 foi revogada pelo Decreto 11.370 de 2023.

Dessa forma, ao contemplar parte dos marcos da educação inclusiva brasileira em cerca de 30 anos, houve conquistas significativas no país que deram visibilidade e voz às pessoas com deficiência. Inúmeras legislações descrevem o direito à igualdade e ao pleno exercício do direito social e de cidadania, inferindo também o direito inquestionável à educação para todos, livre de qualquer discriminação.

Ao contextualizar as políticas públicas mencionadas nesta seção, observa-se que o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, os artigos 4 e 58 da Lei 8.069 de 1990, o artigo 1 da Resolução CNE/CEB de 2009 e o artigo 2 do Decreto 10.502 de 2020 tratam, em algum momento de seus descritivos, de um assunto em comum: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sustentando legalmente a visão de que se trata de uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Desse modo, trataremos adiante do AEE, com o intuito de compreender esta medida, tão discutida nos documentos que regem a educação brasileira.

A seção sobre os documentos políticos normativos aborda a evolução histórica e as diretrizes que orientam a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Em uma retrospectiva que destaca sentidos e contrassensos de alguns movimentos internacionais e nacionais que proporcionaram maior visibilidade do público-alvo da educação.

4 ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

No intuito de possibilitar a acessibilidade e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares, e focadas no desenvolvimento de suas potencialidades e não em suas deficiências, temos o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para elucidar as características principais do tema abordado, citaremos a seguir alguns referenciais normativos que embasam o atendimento educacional. Começamos com a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, que efetiva a garantia de direitos e cita: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). E o determina como um direito irrevogável ao público-alvo da educação especial, por ser considerado essencial para a dignidade humana.

De acordo com Ropoli et al. (2010), este suporte tem como proposta de serviço: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Ainda conforme o INEP é:

[...] A mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2020).

Esses direitos também estão inseridos na LDB de 1996, em seu artigo 4º inciso III, e garante que:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

No artigo 59, parágrafo 2º, da referida lei acerca da educação especial, cita:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

E menciona o suporte que deverá ser oferecido no atendimento à educação bilíngue de surdos, no artigo 60-A, parágrafo 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (BRASIL, 1996).

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI de 2008, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regidas pela Lei 4.024 de 1961, já fundamentavam o atendimento ao defender o direito dos “excepcionais” de serem inseridos na educação de preferência nos sistemas gerais de ensino (Brasil, 2008).

Os documentos que regulamentam o serviço especializado, embora muito contribuam para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, necessitam de cautela ao serem interpretados, já que os termos utilizados como “preferencialmente” e “integração” podem distorcer o objetivo proposto por tal legislação, ou seja, que os alunos matriculados não sejam segregados do ensino regular, ou então, apenas inseridos nos espaços escolares. Mais adiante, que o atendimento educacional possa ser compreendido como ferramenta que pode substituir a inclusão do aluno no ensino comum.

Segundo Mantoan (2003, p. 23) “o ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares”.

Em 2001 a Resolução CNE/CEB Nº 2 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 1º parágrafo único aponta:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

No artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Mec/Seesp, 2001).

A respeito das propostas políticas, de tal resolução, observa-se uma flexibilização das modalidades de atendimento nos sistemas de ensino, justificadas pela diversidade contida no ambiente escolar (Garcia, 2004).

Contudo, a autora traz o seguinte questionamento:

[...] A pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos “com necessidades especiais” tenham uma educação diferenciada e desigual? (Garcia, 2004).

Outro aspecto de análise é a transferência de responsabilização dos órgãos governamentais para as escolas no processo de inclusão, como se a criação de documentos normativos fosse suficiente para o cumprimento do seu dever.

‘ Deverá ser ofertado no turno inverso à escolarização e pela educação especial, que, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pelo MEC através do Decreto 6.571 de 2008, a educação especial consiste em:

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008).

Ademais, descreve seus objetivos:

Art. 2^a I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1^o;
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O trabalho realizado pelo atendimento especializado tem como função complementar ou suplementar a formação desses alunos através da utilização de salas de recursos multifuncionais (SRM), oferecidas na própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de atendimento educacional especializado (CAEE), públicos ou privados. Entretanto, embora realizadas em salas

do ensino regular, essas ações atuam para complementar o ensino e não substituem o processo de escolarização.

Por se tratar de recursos pedagógicos que se complementam, o Decreto 6.253 de 2007 menciona que, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a matrícula dos alunos deve ser contabilizada duplamente nas instituições escolares: uma vez em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

Para compreender o desenvolvimento didático no atendimento especializado, abordaremos dois caminhos de complementaridade ao ensino regular: as salas de recursos multifuncionais e os centros de atendimento.

Conforme o Decreto 6.751/08, as salas de recursos multifuncionais são ambientes equipados com mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2010). E, sendo classificadas em tipo I e tipo II. De acordo com a Secretaria de Educação Especial, as do tipo I são espaços que disponibilizam equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos que favorecem a construção do conhecimento e a interação na vida escolar (Brasil, 2006, p. 13). As do tipo II possuem todos os recursos do tipo I; no entanto, seu diferencial está na formação dos professores em Libras e nos equipamentos e materiais didáticos pedagógicos que atendem alunos com deficiência visual (Brasil, 2010).

Os professores que trabalham em salas de recursos precisam cooperar de maneira colaborativa com os professores das classes comuns, a fim de definir estratégias pedagógicas que facilitem a aproximação dos alunos com deficiência ao currículo e a socialização com o grupo, para efetivamente promover a inclusão desses alunos (Silva e Oliveira, 2014, p. 176).

Já os centros de atendimento são definidos, como:

Considera-se Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) a instituição organizada para desenvolver plano de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino (Cachoeirinha, 2012).

As ações a serem propostas e trabalhadas devem estar em consonância com os tipos de deficiência atendidos, bem como articuladas com a proposta pedagógica

do ensino comum, com o intuito de propiciar um ensino de qualidade e garantir a autonomia e o progresso do aluno, conforme descrito abaixo.

Em se tratando da proposta pedagógica o Decreto 7.611 de 2011 que trata do atendimento educacional especializado e dá outras providências discorre sobre:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

A Resolução Nº 4 de 2009 propõe que o Projeto Pedagógico da escola de ensino regular tem a função de legitimar oferta do AEE propondo sua estrutura e organização, como vemos abaixo:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação Inter setorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Mec, 2009).

Entre outros apontamentos, ainda no Decreto 7.611/11, este expõe como se dará o apoio técnico e financeiro, nas esferas federal, estadual e municipal, que contemplem ações que garantam a formação de gestores e professores, acessibilidade por meio de adequação arquitetônica e recursos multifuncionais necessários (Brasil, 2011).

3.1 Formação de Professores

No que diz respeito à formação de professores para o atendimento especializado, ela exerce um papel fundamental para a inclusão dos alunos nos sistemas de educação. Por conseguinte, faz-se necessário que discussões sobre as características dessas formações sejam realizadas.

Com base em algumas análises sobre as produções no campo da Educação Especial, Michels (2004) constatou que a inclusão de estudantes com deficiência pode

ser vista como uma questão limitada às habilidades dos docentes. O docente é visto como o principal responsável pelo êxito ou insucesso dos "caminhos" inclusivos. Logo, se o fracasso da inclusão está atrelado à aptidão do professor para tal, pode-se inquirir: onde está o erro?

Ao vislumbrarmos o contexto da política de inclusão no Brasil, podemos questionar como a formação de docentes tem sido recomendada para atender aos estudantes classificados com deficiência? Qual é o vínculo dessa capacitação com os processos de exclusão e inclusão educacional dos estudantes da Educação Especial? (Michels, 2011).

O despreparo dos docentes brasileiros também é externado pelos órgãos oficiais como um dos fatores de maior relevância para o insucesso escolar dos alunos. Ao examinar os momentos históricos das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, damos ênfase ao que dizem algumas ações governamentais.

No ano de 2001, a Resolução nº 02, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 18, indica os requisitos para que os professores sejam aptos a trabalhar com o público-alvo."

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...].

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001).

Este documento classifica dois tipos de professores para atuarem com alunos 'portadores de necessidades educacionais especiais': os capacitados e os especializados (Michels, 2011). Define-se como 'capacitados' aqueles que lecionam em classes comuns que possuam alunos com deficiência e comprovem que sua formação, de nível médio ou superior, incluiu conteúdos sobre educação especial (Brasil, 2001). Já os professores especializados são aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, podendo também ser

formados em cursos de complementação ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (Brasil, 2001).

O dualismo na exigência de formação do docente parece propor alternativas subjetivas para a inclusão. Além disso, o contato com alunos com deficiência e o acesso a conteúdo que tratam sobre o tema não garantem experiência suficiente para o processo de inclusão.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a atuação do professor na educação especial deve ter como base a formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais e específicos na área, que possibilitem a atuação em salas regulares, no AEE e no CAEE (Brasil, 2008)."

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Contudo, Michels (2011) explana que a formação de professores regentes de classes regulares que possuem alunos com deficiência sequer é citada no documento acima.

Já nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), no art. 12, define-se que 'para atuação, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial'. Todavia, não esclarece se essa formação inicial será em Pedagogia, qual a formação específica e se será inicial ou continuada (Michels, 2015).

Ainda, define as atribuições dos professores do AEE, como citado abaixo:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- e. Estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2009).

Na meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014) em referência à capacitação de professores da educação especial são apresentadas:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Alcançar o entendimento sobre o atendimento educacional, é compreender os recursos pedagógicos centrados nas potencialidades do aluno, algo complexo devido à desconstrução dos paradigmas e estereótipos impostos pelos conceitos e práticas antigas. Mantoan (2010) defende a ação e atribuição do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva:

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis. (p. 14)

Embora os documentos políticos normativos discorram sobre a necessidade da formação de professores para a área, micro dados do Censo Escolar – MEC/INEP e da Sinopse Estatística da Educação Básica – MEC/INEP de 2022 apontam que apenas 5,8% dos professores regentes da educação básica e 44,3% dos que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) obtêm formação continuada em

educação especial. Um número muito reduzido se comparado à proporção de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

De acordo com Michels (2017), de modo geral, e especialmente na educação especial, ela é constituída por ambiguidades que ainda persistem. Para além disso, não rompem com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área. E afirma ainda que:

Estas estão presentes nos lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (Michel, 2017).

Em resumo, para Kuenzer (2011) com relação a formação de professores:

[...] não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios

Disto isto, percebe-se que parece não haver um consenso dentro da própria área sobre o conjunto de conhecimentos a serem considerados na formação docente e, no caso da educação especial, isso se torna ainda mais complexo (Kassar, 2014). A propagação do discurso de inclusão pode ser empregada para desconsiderar a exigência de conhecimentos específicos na formação de professores e reforça o propósito de que certas adaptações podem ocorrer e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos (Possas e Naujorks, 2009).

De acordo com Mantoan (2006), o propósito da formação de professores está na qualificação para atender às demandas da escola como um todo, com o objetivo de desmistificar a noção de que a inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns visa apenas à socialização. O que ratifica a necessidade de se discutir as legislações em torno da temática, seja de especialistas ou regentes.

Apesar as legislações não apresentarem consenso quanto às exigências de formação, as atuações dos docentes especialistas e do ensino comum em regime de colaboração têm contribuído para uma maior aprendizagem e autonomia dos alunos, bem como para a formação dos professores (Capellini, 2004).

Entretanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que esse tipo de ensino entre professores não se centraliza no aluno com deficiência, mas em todos os alunos, viabilizando o acesso e a participação nas atividades com o objetivo de cumprir o currículo. Um dos modelos de ensino colaborativo que pode ser proposto para capacitar o professor a uma prática inclusiva é o Desenho Universal para Aprendizagem, sendo compreendido como “um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas” (Oliveira, 2019).

Prais e Rosa (2017) afirmam que:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos. (P. 415).

Assim, o DUA pode servir como um potencial parceiro no trabalho colaborativo para promover a inclusão escolar, uma vez que se concentra em um objetivo comum: a criação de práticas pedagógicas acessíveis para a inclusão de todos na sala de aula do ensino regular, através da colaboração entre o professor de ensino regular, a Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbato, 2018). Contudo, para a sua aplicação em sala de aula, é necessário que capacitações sejam realizadas aos docentes.

Ressalta-se que o desenho universal não visa especificamente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas se mostra como uma ferramenta que pode contribuir para a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos.

Enfim, espera-se que o desenvolvimento de pesquisas e discussões acerca da formação de professores possa contribuir para a elaboração de legislações e normativas mais concisas. Ademais, que o corpo docente receba formação adequada para que estejam e se sintam preparados para a inclusão educacional.

Nesta seção, explanou-se sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no ensino regular, ao qual é garantido por diversas normativas legais, que asseguram a oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, bem como as formas de sua implementação. Discutiu-se também

sobre a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que apresenta lacunas entre as exigências teóricas e a realidade da formação prática. As ambiguidades e a falta de consenso sobre o conteúdo dessa formação dificultam a efetividade da inclusão. Além disso, o ensino colaborativo e o uso de metodologias como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) podem ser aliados na promoção de um ensino mais acessível e inclusivo, desde que os professores recebam formação adequada. Por fim, a contínua discussão e adaptação das normativas educacionais são fundamentais para garantir que os professores estejam devidamente preparados para atender à diversidade na sala de aula.

Para compreender a estrutura institucional, as características e o funcionamento, especialmente da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Supervisão Pedagógica Regional, que compõem o objeto de estudo desta pesquisa, redigiremos a seguir sobre o CPS.

5 CENTRO PAULA SOUZA

O Centro Paula Souza (CPS) deu início as suas atividades em 06 de outubro de 1969, através do Decreto-Lei sancionado pelo advogado Roberto Costa de Abreu Sodré, que, na época, ocupava o cargo de Governador do Estado de São Paulo. Que Segundo Yokota (2015), teriam influências educacionais nos modelos internacionais das Colleges of Advanced Technology¹, Institutes Universitaires de Techonologie².

O documento que trata de sua criação cita no artigo 1º, inciso 1, que nesta data, a autarquia, para fins administrativos, estaria vinculada à Secretaria da Educação e, para financeiros, com a Secretaria da Fazenda (Cps, 1969).

Este decreto tinha como objetivo a articulação, da realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

- I - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógica e didática, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;
- II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e
- III - desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos (Cps, 1969).

Em 1973, a instituição incorporou o nome do fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e grande entusiasta da educação profissional, o engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza (Cps, 2022). Figura importante na história da educação e difusão do ensino técnico, foi também fundador e idealizador do CPS. Seu conhecimento estabeleceu as bases para a formação técnica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento industrial e tecnológico em São Paulo e no Brasil.

Já em 1976, a instituição foi modificada para autarquia de regime autoritária especial (apenas condições concedidas às universidades), associada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), ano de sua criação, através da Lei nº 952/1976, e vinculada à Secretaria de

¹ Faculdade de tecnologia avançada era um tipo de instituição de ensino superior criada em 1956 na Inglaterra.

² Os institutos universitários de tecnologia criados na França em 1966 preparam para o diploma universitário de Tecnologia.

Desenvolvimento Econômico (SDE) do Estado de São Paulo. Essa parceria deu embasamento nos princípios administrativos e políticos guiados pelos estatutos e regimentos da UNESP, permanecendo juntos até 1987.

Os objetivos propostos pela parceria citada acima compreendiam “promover o crescimento sustentável, melhorar o ensino superior, ensino técnico e de graduação técnica, estimular a inovação [...], fomentar políticas públicas voltadas para gerar emprego e renda, bem como melhorar o empreendedorismo e a competitividade no setor produtivo” (São Paulo, 1976).

Atualmente, a instituição constitui-se como uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Está presente em cerca de 363 municípios, administrando 228 Escolas Técnicas (ETEC) e 552 classes descentralizadas (sob administração das ETECs), além de 77 Faculdades de Tecnologia (FATECs), com aproximadamente 323 mil alunos divididos entre cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

As ETECs, objeto de estudo desta pesquisa, tiveram suas primeiras escolas criadas em 1988, com a ETEC de São Paulo, também conhecida como Escola Técnica de São Paulo (ETESP), e a ETEC de Taquaritinga, no interior de São Paulo, que em 1990 passou a ser denominada Dr. Adail Nunes da Silva. Com o passar dos anos, as unidades escolares foram expandidas, vejamos a figura da distribuição das ETECs no Estado de São Paulo.

FIGURA 01: Mapa da distribuição geográfica das ETECs por regiões administrativas:



Fonte: CEETEPS, 2023

No momento, as ETECs contabilizam a oferta de 216 cursos, divididos em Ensino Técnico, Ensino Médio Integrado ao Técnico e Especialização Técnica, que contemplam, além do ensino da base comum, qualificações técnicas em diversas áreas voltadas ao setor produtivo (Cps, 2021).

Para o ingresso nos cursos citados acima, é realizado um processo classificatório, nomeado pela instituição como “vestibulinho”, com a seleção dos candidatos até o limite das vagas fixadas para os diversos cursos. Esse processo de admissão é realizado e administrado por uma empresa terceirizada, denominada Fundação FAT.

A seguir, discorreremos sobre alguns dados informados nos principais documentos disponíveis na internet e utilizados nos editais de orientações dos processos seletivos para admissão dos alunos nas unidades, especialmente aqueles que tratam das informações para o público-alvo da educação especial.

Para esses candidatos, as deficiências podem ser apontadas durante o preenchimento da ficha de inscrição no site responsável pelo processo seletivo, com as classificações indicadas abaixo:

QUADRO 1: Classificação das deficiências na ficha de inscrição do Vestibulinho.

a	Não
b	Motora
c	Visual
d	Intelectua/Cognitiva
e	Auditiva
f	Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e afins
g	Dislexia
h	Transtorno do espectro autista
i	Síndrome de Down
j	Múltiplas
k	Paralisia Cerebral
l	Síndrome de Asperger
m	Outra(s)

Fonte: (Cps,2021)

É necessário, que no momento da inscrição, o aluno insira laudo médico que comprove a sua deficiência, como podemos ver a seguir:

Todo o candidato que necessite de condições especiais para realizar o Exame, além de indicar na Ficha de Inscrição eletrônica, deverá encaminhar o laudo médico, emitido por especialista, independentemente da necessidade (Cps, 2022)

O site da empresa que administra o processo seletivo aos alunos que se declararem com deficiência deixa clara a seguinte orientação:

Os candidatos que se declararem com deficiência concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos no tocante à pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula. Não há cotas exclusivas de ingresso (Cps, 2024)

Salienta-se que, no Brasil, possuímos a Lei 14.723 de 2023, a qual altera a Lei 12.711 de 2012, para dispor sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes, dentre outros critérios, das pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

No estado de São Paulo, tramita na Assembleia Legislativa o projeto de Lei 116/2023, com objetivo de reservar 15% das vagas disponibilizadas nas instituições estaduais de ensino superior, técnico, tecnológicos e profissionalizantes para as pessoas com deficiência. Todavia, até o momento, não possui uma lei que garanta o ingresso de pessoas com deficiência pela Lei de Cotas.

O Manual do Coordenador do Vestibulinho, também orienta que os candidatos que se declararem portadores de necessidades especiais concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos no tocante à pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula. Os tipos de provas disponibilizados são: Ampliada, Braille, Ditada, Ledor, Libras e adaptações dos espaços físicos, além de orientar que:

Para realizar qualquer tipo de prova citada anteriormente (ampliada, Braille, ditada, ledor e LIBRAS), o candidato deverá ser alocado em sala separada dos demais, tendo à sua disposição um Fiscal, bem como terá o acréscimo de até 30 (trinta) minutos na duração da prova, ou seja, será permitido ao candidato realizar a prova no período total de 4 horas e 30 minutos. As questões da prova são iguais a todos os candidatos, independentemente do tipo de prova (ampliada, Braille, ditada, ledor, LIBRAS) (Cps,2022).

Ao explorar os textos acima, pode-se considerar que há uma preocupação da instituição com o público alvo da educação especial. No entanto, observa-se que apenas algumas deficiências (visual, auditiva etc.) recebem e são beneficiadas pelo apoio ao qual têm direito. O acesso em relação a certas deficiências ainda permanece excludente.

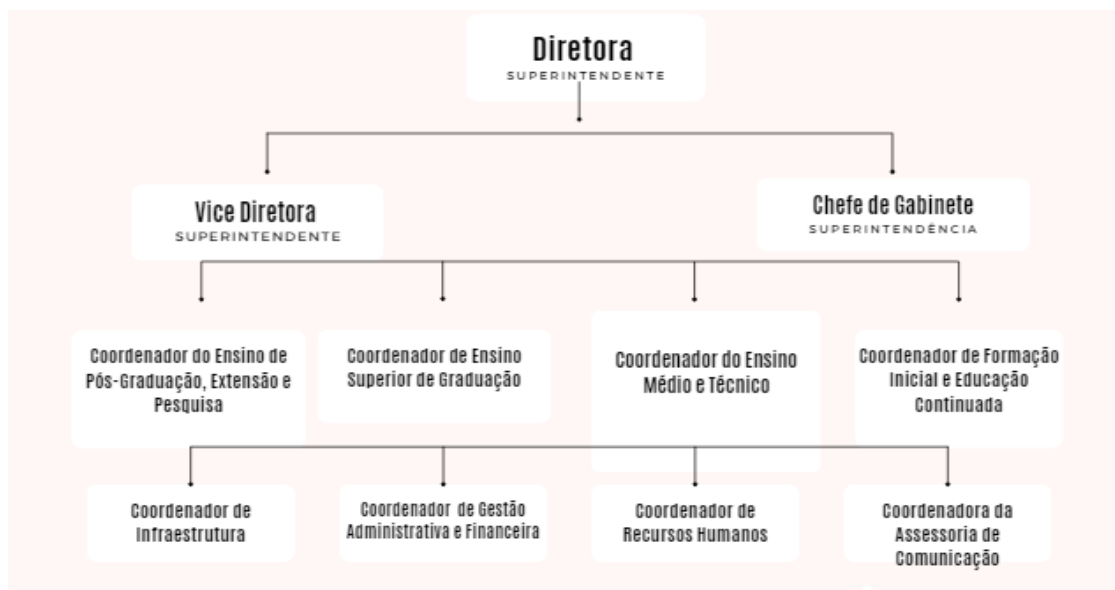
Percebe-se que a maior parte dos programas governamentais e institucionais de inclusão beneficia as deficiências classificadas como sensoriais e físicas, enquanto são suprimidas as ações voltadas ao acesso de pessoas com deficiência intelectual, por exemplo (Pellegrini, 2006).

Feitas as considerações em relação ao processo de admissão dos alunos, passamos a explicitar os propósitos e a identidade da instituição que intitula esta seção.

A instituição Centro Paula Souza (2022) possui como missão “promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo”, visão: “Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”, e valores pautados na: valorização e desenvolvimento humano, postura ética e comprometimento, respeito à diversidade e à pluralidade, compromisso com a gestão democrática e transparente, cordialidade nas relações de trabalho, responsabilidade e sustentabilidade, e criatividade e inovação.

Após 54 anos de trabalho na educação, consolidou-se, com o passar do tempo, como a maior instituição estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) gratuita da América Latina (Cps, 2022). E conta com uma estrutura organizacional que administra todas as unidades de ETECs e FATECs, de acordo com a relação de autoridade, conforme ilustrado na Figura 1:

FIGURA 2: Estrutura Organizacional da Instituição



Fonte: Elaborado pela autora. Banco de dados CPS (São Paulo, 2023)

Os cargos supracitados desempenham suas atividades na administração central, situada na Capital de São Paulo. Dentre as coordenadorias mencionadas, a que possui relação direta com as tratativas pedagógicas das ETECs é a Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CETEC).

Dentro da estrutura organizacional do CPS, é responsável pelos cursos técnicos e ensino médio oferecido nas diferentes modalidades: presenciais e à distância. E se organiza em Grupos de trabalho voltados à:

- Educação à Distância
- Formulação e Análises curriculares
- Supervisão Educacional
- Capacitação Técnica
- Pedagógica e de Gestão

Para o cumprimento dos serviços supramencionados, a CETEC conta com núcleos cujas responsabilidades estão subdivididas em: Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, Grupo de Formulação e Análises Curriculares

(Gfac), Grupo de Supervisão Educacional (GSE), Grupo de Estudo de Educação a Distância (GEEaD) (Cps,2023)

Em se tratando de fins pedagógicos, o núcleo que tem maior proximidade das unidades escolares e seu quadro de docentes e alunos é o GSE. Para compreendermos esta relação unidade/docente e alunos iremos aprofundar nos trabalhos desenvolvidos por esse grupo.

5.1 Grupo de supervisão educacional

O GSE é um dos departamentos composto por docentes com formação acadêmica em diversas áreas em coordenação de projetos. Nesta perspectiva, estabelece-se o perfil do Supervisor Educacional como aquele que:

"um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor", um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária" (Libâneo, 2002, p. 35)

Conforme o Artigo 38 – c, disposto na Deliberação da CEETEPS nº 3/2008, o Grupo de Supervisão Educacional tem as seguintes atribuições:

I - Estabelecer requisitos de habilitação para fins de admissão e atribuição de aulas de docentes e auxiliares de instrução nas ETECs, atendida a legislação; II - Orientar as ETECs na elaboração de documentos e de registros escolares; III - Controlar a expedição e o registro de certificados e diplomas e de outros documentos escolares produzidos pelas ETECs, para garantir sua fidedignidade e autenticidade; IV - Orientar as ETECs nos assuntos relativos à legislação de ensino e sua aplicação em geral e no que se refere à vida escolar do aluno; V - Analisar documentos e processos encaminhados pelas ETECs nos assuntos referentes à supervisão escolar emitindo parecer; VI - Elaborar instrumentos de avaliação de currículo e do processo ensino aprendizagem; VII - Propor pesquisas e estudos necessários ao desenvolvimento de suas atividades; VIII - Executar a supervisão pedagógica das unidades de ensino médio e técnico, assegurando o atendimento às normas legais emanadas dos órgãos competentes, bem como às diretrizes do CEETEPS; IX - Analisar conjuntamente propostas de criação, instalação, extinção e ou suspensão temporária de ETECs e cursos de ensino médio e técnico, tendo em vista as diretrizes e normas estabelecidas e a legislação vigente; X - Desenvolver atividades exigidas pela legislação e pela supervisão delegada (Cps, 2008).

A Supervisão Pedagógica desempenha papel crucial no contexto educacional, garantindo a eficácia e qualidade do processo, sendo um elo essencial entre a teoria e sua aplicação prática nas salas de aula, logo:

A supervisão escolar é um elemento transformador na sala de aula, pois auxilia a rever conceitos, pode proporcionar momentos de formação, e viabiliza uma atenção docente, às vezes, necessária que o professor está perdido e não se “encontra” com a diversidade de uma turma ou outra. Em situações como essas, uma conversa com a supervisora e umas dicas do que fazer e como ser e agir mobiliza e ajuda o professor a mudar sua prática social e de sala de aula (Bona et. Al, 2017 p. 23)

Para que as ações se concentrem em atingir a excelência pedagógica, o trabalho desenvolvido pelo GSE também subdivide - se em 4 grandes áreas:

- Gestão de Legislação e Informação (Geslinf);
- Gestão de Pessoal (Gepes);
- Gestão da vida escolar (Geve);
- Gestão Pedagógica (Geped).

Segundo Yokota (2015), a Geslinf tem como função auxiliar a CETEC e a superintendência do CPS na abertura de novos cursos, bem como na orientação da Associação de Pais e Mestres (APM) e nos aspectos jurídicos-legais que permeiam as unidades escolares. O Gepes, por sua vez, atua em caráter pedagógico, orientando a atuação de coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso e orientadores educacionais. Além disso, trata de assuntos relacionados aos docentes, no acompanhamento e fiscalização da pontuação docente e na atribuição de aulas.

Ainda conforme a autora citada, a Geve tem a incumbência de orientar as unidades escolares quanto aos registros escolares discentes, à emissão de documentos, bem como ao cadastro de alunos ingressantes e concluintes em sistemas estaduais e federais.

Já a área de Gestão Pedagógica (Geped) estabelece normas e diretrizes às unidades escolares por meio das Supervisões Pedagógicas Regionais, que atuam na instrução e na busca de estratégias pedagógicas visando à melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas.

Dentro do quadro de atribuições, de acordo com as informações apresentadas no site, sob os cuidados da Supervisão de Gestão Pedagógica, estão as Supervisões Pedagógicas Regionais e a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que

são focos das análises de dados desta pesquisa. Portanto, discorreremos sobre as características dos dois departamentos citados.

5.2 Supervisão Pedagógica Regional

Segundo o site, para melhor organização e o acompanhamento mais próximo das Unidades Escolares (UEs), especificamente das ETECs, a Gestão Pedagógica está organizada em 12 equipes regionais, cujas principais atribuições estão voltadas para as orientações das equipes gestoras sobre as demandas pedagógicas e legais do ambiente escolar.

No ano de 2018, com o intuito de agilizar os processos entre a administração central e as UEs, o Gabinete da Superintendência (GDS) iniciou o projeto de regionalização do CPS. Neste mesmo ano, as atividades desenvolvidas foram apenas relacionadas à infraestrutura e, a partir de 2019, as atribuições foram ampliadas para o processo educacional (Cps, 2019).

O projeto propõe aumentar a proximidade com as Unidades de Ensino (UEs) com métodos dinâmicos, considerando as diversas realidades de cada região do Estado de São Paulo, para que as coordenadorias atendam às UEs no menor tempo possível em benefício do processo de ensino e aprendizagem, para a permanência dos alunos até o término do curso e o interesse em novos cursos. (Cps, 2019).

Como explicitado anteriormente, a GEPED atua por intermédio das Supervisões Pedagógicas Regionais no desenvolvimento de atividades. A seguir, citaremos suas competências:

I – acompanhar e avaliar os procedimentos pedagógicos (avaliação e metodologia de ensino), objetivando a qualidade no processo de ensino aprendizagem, sempre em consonância com as especificidades de cada UE; II – Orientar coordenadores de curso e pedagógico das unidades quanto a elaboração e acompanhamento do desenvolvimento dos Planos de Trabalho Docente e integração entre os componentes curriculares; III – Estabelecer subsídios para elaboração e homologação do calendário escolar e das organizações curriculares; IV - Orientar os diretores de ETECs e Pedagógicos quanto a elaboração, homologação e desenvolvimento do Plano Plurianual de Gestão (PPG) e do Projeto Político Pedagógico, inclusive dos projetos específicos de cada UE; V – Orientar as UEs sobre Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso; VI – Gerenciar os processos de das Divisões de Classes em turmas, e o controle das aulas previstas, dadas, não dadas e repostas, para o acompanhamento e pleno cumprimento dos currículos; VII – Analisar registros escolares e indicadores institucionais para melhoria contínua dos processos e resultados pedagógicos da escola; VIII –

Diagnosticar os impactos de diretrizes e medidas educacionais pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem; VIX - identificar princípios e fundamentos teóricos do processo educativo (Cps,2019)

Observa-se que, embora as atribuições da GSE e da Supervisão Pedagógica Regional abordem objetivos para melhora na qualidade de ensino e aprendizagem, são elencadas de maneira generalista e, em nenhum momento, citam, dentre as atribuições, o público alvo da educação especial.

A gestão pedagógica é “[...] de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola voltada à gestão da educação profissional para promover a aprendizagem e a formação dos alunos” (Lück, 2000, p. 65).

A Supervisão Educacional tem um papel crucial na garantia de uma educação de excelência para todos os estudantes. No que diz respeito aos estudantes com deficiência, é indispensável a sua atuação na garantia de que eles recebam o suporte e os recursos necessários para atingir seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Com uma ampla rede de unidades dispostas por todo o estado de São Paulo, as ETECs tornam-se fundamentais na formação profissional e no desenvolvimento socioeconômico. Notoriamente, com essa distribuição, é imprescindível que os NRA’s também estejam.

O mapa a seguir é apresentado como uma ferramenta elucidativa para compreender a distribuição geográfica dos NRA’s por todo o Estado.

FIGURA 03: Mapa da distribuição geográfica das NRA’s



Fonte: Ceeteps, 2023

Em se tratando das ETECs, os 12 NRA's estão distribuídos da seguinte maneira: Bauru e Araçatuba; Campinas Norte; Campinas Sul; Grande São Paulo Leste; Grande São Paulo Noroeste; Grande São Paulo Sul e Baixada Santista; Itapeva e Registro; Marília e Presidente Prudente; Ribeirão Preto, Barretos e Franca; São José do Rio Preto e Central; Sorocaba; Vale do Paraíba e Litoral Norte

5.3 Assessoria de Inclusão da Pessoa com deficiência

De acordo com o relatório de Gestão publicado no site do CPS em 2020, que abrange os períodos de 2016 a 2020, a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi instituída em 2017, com o objetivo de apoiar e acolher os alunos com deficiências matriculados nos cursos (Cps, 2020). Entretanto, parece não haver um consenso sobre sua criação.

Segundo Cordeiro (2013), em entrevista com a responsável pelo projeto de inclusão, o relato é de que "este projeto é desenvolvido no CPS desde 2007, mas, a partir de 2009, com o aumento da demanda de alunos com deficiência, as ações desse projeto se intensificaram".

No Centro Paula Souza já existia essa meta da inclusão da pessoa com deficiência desde 2007. Mas a partir de 2009, ela foi mais atuante. Não é que ela não atuou antes, atuava, mas não tinha demanda. A partir de 2009 a demanda foi acontecendo pequena, mas foi existindo [...] (Cordeiro, 2013)

Apesar de ser denominada desta forma, ela não está contida na Deliberação CEETEPS nº 3 de 30 de Maio de 2008 (Cps, 2008), alterada pela Deliberação CEETEPS nº 45 de 13 de Dezembro de 2018 (Cps, 2018), mesmo após a sua criação em 2017. Estes documentos citados dispõem sobre a reorganização da administração central e da estrutura básica do CPS, como vemos a seguir:

Artigo 2º- O Centro Estadual e de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS tem a seguinte estrutura básica:

- I – Conselho Deliberativo;
- II – Gabinete do Diretor Superintendente;
- III – Conselho de Coordenação;
- IV- Assessoria de Comunicação;
- V – Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento;
- VI – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa;

VII – Unidade de Ensino Superior de Graduação;
VIII – Unidade de Ensino Médio e Técnico;
IX - Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada;
X – Unidade de Gestão Administrativa e Financeira;
XI – Unidade de Infraestrutura;
XII – Unidade de Recursos Humanos;
XIII - Assessoria de Inovação e Tecnologia (Cps,2018).

Atualmente, a Assessoria de Inclusão se apresenta no site organizacional como um dos ramos do GSE, e suas ações são desenvolvidas através de uma coordenação de projetos, que tem como atribuição:

O coordenador de projetos será responsável por desenvolver e contribuir para a qualificação das atividades relacionadas ao desenvolvimento de pessoas; planejar, executar e monitorar treinamento para os servidores do CPS em formato síncrono e assíncrono; elaborar materiais de orientação; participar de reuniões com equipes de trabalho ouvintes e não ouvintes; e participar de eventos da URH, auxiliando nas demandas apresentadas (Cps, 2023)

Os docentes contratados por prazo indeterminado podem concorrer ao cargo de coordenação de projetos, desde que atendam a uma série de competências e habilidades, formação e experiência necessárias para a execução das atividades. No momento, os projetos são desenvolvidos por apenas três docentes, com a incumbência de dar suporte a todas as unidades escolares.

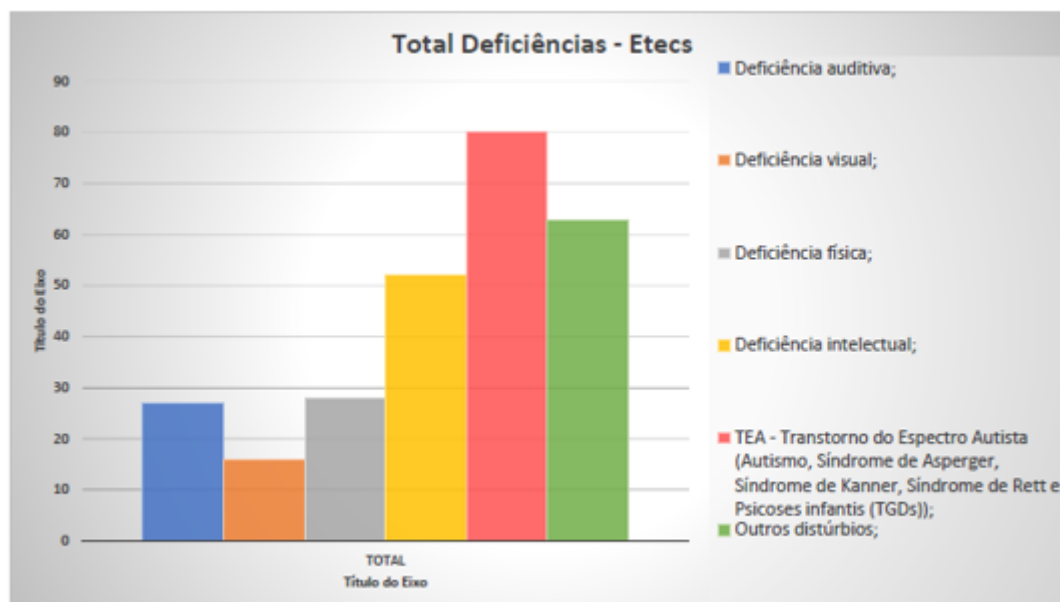
Dados divulgados pelo Centro Paula Souza apontam que, no ano de 2016, o número de estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência era de 375; em 2018, mais de 800; e em 2019, 868 alunos com deficiência foram atendidos nas unidades escolares. O aumento dos discentes matriculados se deve ao investimento de um milhão de reais na compra de móveis e equipamentos para estimular a formação profissional destes alunos (Cps, 2018). Ainda no ano de 2019, cerca de 1.130 professores e outros profissionais foram capacitados para atender esses estudantes (Cps, 2019).³

Isso posto, apesar dos recursos adquiridos, a instituição não especifica quais equipamentos foram comprados, como foram utilizados, nem esclarece de que forma os docentes foram capacitados para utilizá-los. Como foram selecionados para essa capacitação? Como e onde trabalharam? A aquisição de materiais, por si só, não garante que os alunos recebam qualificação adequada.

³ Os dados apresentados foram extraídos do site do Centro Paula Souza com título de “ Etecs e Fatecs ampliam a profissionalização de deficientes” disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-ampliam-profissionalizacao-de-pessoas-com-deficiencia/>.

Nas diretrizes curriculares nacionais de inclusão escolar, externada pelo GEPEd, são apresentados gráficos com os tipos de deficiências presentes nas unidades de ensino das ETECs.

GRÁFICO 3: Dados dos tipos de deficiências nas ETEC's



Fonte: Ceeteps, 2022

Usando como referência os dois períodos mencionados anteriormente e em comparação com o número de alunos matriculados no ano de 2016, ou seja, 375 de 290 mil alunos, e em 2018, cerca de 800 de 292 mil alunos na instituição, verifica-se que, respectivamente, a porcentagem de alunos da educação especial era de 0,12% em 2016 e 0,27% em 2018. Embora tenha havido um aumento ao longo do período de dois anos, a porcentagem ainda é muito baixa em relação ao número total de alunos (Cps, 2018).

Isso suscita a seguinte questão: por que o número de alunos ainda é tão reduzido em comparação aos demais, já que a instituição é considerada a maior de ensino profissional público gratuito do país?

De acordo com a assessora de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para os alunos matriculados:

“O jovem recebe tratamento especializado por professores capacitados que dispõem de tecnologia assistiva de última geração, oferecendo uma boa condição de aprendizagem e maior autonomia para o aluno” (Cps, 2018).

Ainda segundo o site, para atender às necessidades específicas dos alunos, nos anos de 2017 e 2018, foram contratados 250 profissionais especializados e cerca de mil e setecentos funcionários que receberam treinamentos em "integração, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, tecnologias assistivas, legislação e linguagem de sinais" (Cps, 2018). Apesar dos dados divulgados, não há especificações como estas pessoas atuaram no desenvolvimento destes alunos neste período.

Ao examinar as informações apontadas acima, percebe-se divergências, pois apesar do crescimento no número de alunos nos períodos de 2017 a 2019, o total de profissionais contratados para atender estes alunos diminuiu. Os materiais consultados também indicam que, se compararmos o número de 250 profissionais especializados contratados, e a quantidade de alunos atendidos por esses especialistas no mesmo período, que totalizam 49, os números divergem. Onde estavam os profissionais excedentes? O que fizeram durante esse tempo? Conforme vemos a seguir:

FIGURA 04: Número de alunos atendidos por profissionais especializados

	2017	2018	2019	2020
Intérprete de Libras	18	31	40	39
Cuidador I	5	9	9	1
Cuidador II	6	15	18	28
Cuidador III	3	21	28	32
Enfermagem	1	1	2	-
Intérprete Ledor	-	-	-	9
Total	33	77	97	109

Fonte: Ceeteps, 2022

Os referenciais apresentados acima foram extraídos do relatório de gestão do Centro Paula Souza, observando os períodos de 2016 a 2020. Contudo, o documento não detalha: Quais são as funções desses cuidadores? De que maneira atuam nas escolas? Qual a formação desses profissionais?

Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido obrigatoriamente pelas redes de ensino a todos os alunos matriculados na modalidade da educação especial, mas sua frequência é opcional para o aluno,

devendo levar em conta suas necessidades educacionais de forma individual. A frequência ao atendimento especializado é um direito que o aluno pode exercer ou não.

Por não se tratar de um departamento autônomo dentro do Centro Paula Souza (CPS), mas sim uma subdivisão do Gabinete de Supervisão Escolar (GSE), e em função de sua criação recente, não foi possível encontrar referenciais teóricos nos sites e documentos oficiais da instituição disponíveis ao público que oferecessem suporte suficiente para descrever de maneira aprofundada as características e a atuação da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

5.4 O que dizem as pesquisas?

A fim de buscar embasamento teórico em outras fontes de dados, e considerando os estudos existentes sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou a relação entre as Supervisões Pedagógicas Regionais e a Assessoria de Inclusão, foi promovido o levantamento de artigos científicos, dissertações e teses por um período delimitado, compreendendo os anos de 2013 a 2023. O objetivo foi limitar a sondagem aos estudos mais atualizados. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e Google Acadêmico. Ademais, foram realizadas buscas de dissertações e teses nas bibliotecas digitais de universidades que desenvolvem estudos e pesquisas na área da Educação Especial, e que são de conhecimento da pesquisadora, como a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de São Paulo (USP). Para a pesquisa nessas bases de dados, foi utilizada a relação entre os seguintes grupos de descritores, sem a utilização de operadores booleanos.

a) “Ceeteps”; “Centro Paula Souza”; “Assessoria de Inclusão”; “inclusão escolar”; “Etecs”;

b) “pessoas com deficiência”; “público alvo da educação especial”.

Após a leitura dos resumos para seleção prévia e dos textos integrais das pesquisas, encontramos apenas dois trabalhos que se enquadravam nos objetos de estudo desta pesquisa.

QUADRO 2: Estado da Arte

Título	Autores	Tipo de Pesquisa	Fonte	Sinopse
1- A concepção do docente da educação profissional sobre inclusão para um ambiente educacional de qualidade.	Roberto Kanaane e Andrea Ribeiro Ramos	Artigo Científico 2021	Revista Multidisciplinar Uneb	O estudo tem o propósito de investigar a percepção do docente a caracterização do termo inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar
2- A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional	Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene Cordeiro	Dissertação 2013	Repositório Unesp	Este estudo tem como objetivo identificar a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares de educação profissional e investigar como se concretiza o processo de formação nessas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Depois de apresentarmos os documentos científicos, discorreremos brevemente as características de cada pesquisa.

No estudo 1, segundo Kanaane e Ribeiro (2021) autores do artigo, o objeto do estudo foi realizado em:

[...] em instituição de educação profissional do Estado de São Paulo, criada por decreto-lei em 6 de outubro de 1969, que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas.

Ainda, para a coleta de dados, foi elaborado um questionário direcionado aos diretores das unidades escolares, enviado por e-mail, para que os replicasse aos seus docentes. O questionário foi respondido por 143 docentes, totalizando apenas 1% dos professores contratados. No questionário, foram abordados temas como a diferenciação entre integração e inclusão, a participação dos docentes em capacitações voltadas para pessoas com deficiência e se lecionavam para alunos com deficiência.

A partir das respostas dos sujeitos, pode-se inferir que, apesar de 60,1% dos professores lecionarem para alunos com deficiência, 71,1% afirmam não participar de capacitações referentes ao tema, e 92,3% reiteram haver diferença entre integração e inclusão. Entretanto, houve dissonâncias sobre a concepção dos termos (Kanaane E Ribeiro, 2021).

Como afirma Mantoan (2015 p.4-5-6):

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de aluno, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades.

Para que a inclusão escolar ocorra, a primeira iniciativa é a assimilação, por parte dos professores, do conceito e dos objetivos propostos, para que, a partir daí, as perspectivas de trabalho sejam reajustadas.

O segundo aspecto de análise foi a Assessoria de Inclusão das Pessoas com Deficiência da instituição. O levantamento de dados foi realizado através do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão do Governo do Estado de São Paulo, abordando as seguintes temáticas: tamanho das equipes destinadas a atender o aluno com deficiência e as diretrizes e políticas das ETECs para lidar com esses alunos (Kanaane E Ribeiro, 2021).

Ao observar as respostas colhidas, pode-se concluir que a Assessoria de Inclusão trabalha em regime colaborativo com a equipe gestora das unidades escolares. Em relação às políticas e diretrizes, a única explicitada foi a Portaria da Instituição nº 1.651/2017, de 31/03/2017, que trata de assuntos inerentes ao direito dos alunos com deficiência no processo de admissão pelo sistema de “Vestibulinho” (Kanaane E Ribeiro, 2021).

Após o exame do contexto geral do estudo e análise de dados, as informações prestadas se mostram dissonantes com relação ao objetivo da pesquisa e não abordam de forma clara a relação colaborativa do conhecimento dos docentes sobre a inclusão e o papel da Assessoria de Inclusão nesse processo.

O Estudo 2 tem como objetivo compreender as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência, com foco na análise dos programas e práticas desenvolvidas entre as instituições de educação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e Centro Paula Souza – CPS (Cordeiro, 2013).

A coleta de informações relevantes, que foram analisadas e interpretadas para responder às questões de pesquisa, deu-se por meio de roteiros de entrevistas semiestruturadas realizadas nas três instituições supramencionadas, divididas em dois momentos: direção e responsáveis pelas ações de inclusão de pessoas com deficiência das unidades escolares (Cordeiro, 2013). Os temas abordados foram:

QUADRO 3: temas das entrevistas com diretores e responsáveis pela inclusão das Etec's, Senac, Senai e CPS

Diretores	Profissionais responsáveis pela inclusão
• Processo Seletivo e matrículas; • Reserva de Vagas; • Comprovação das deficiências; • Adaptações no processo seletivo; • Conclusão do Curso; • Acolhimento dos alunos; • Acessibilidade, mobiliários e equipamentos; • Atendimento educacional especializado; • Projetos de inclusão; • Projeto político pedagógico; • Mercado de trabalho	• Formação do responsável; • Capacitações oferecidas e realizadas; • Ações de inclusão; • Providências de inclusão na matrícula; • Capacitações para professores e funcionários • Adaptações no processo seletivo; • Acessibilidade, mobiliários e equipamentos; • Atendimento educacional especializado; • Projetos de inclusão; • Mercado de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados obtidos no estudo permitiram concluir que o número de alunos com deficiência inseridos na educação profissional era reduzido. Uma das justificativas para isso é a relação com os processos e critérios de seleção para a matrícula nos cursos. Além disso, apesar do compromisso com a inclusão, as atividades implementadas eram desenvolvidas e acompanhadas pelos gestores da escola sem formação adequada e de forma voluntária, e os programas institucionais se concentravam em demandas imediatas e pontuais, como a contratação de profissionais para atendimento especializado. De modo geral, os alunos com deficiência procuravam se adaptar às características de cada curso e escola, com poucos esforços realizados para uma reestruturação da escola.

Ademais, sobre o estado da arte, nenhum estudo foi encontrado que descrevesse a função da Supervisão Pedagógica Regional no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas ETECs, tampouco que a relacionasse com as atividades desenvolvidas em cooperação com a Assessoria de Inclusão e as Unidades Escolares.

Isso fundamenta a necessidade de uma entrevista com os responsáveis que atuam no núcleo de inclusão do Centro Paula Souza e na Supervisão Pedagógica Regional, com o objetivo de elucidar essas informações.

Nesta unidade debateu-se sobre as características organizacionais do Centro Paula Souza, com foco nas atividades desenvolvidas pela Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Supervisão Pedagógica Regional referente à inclusão de alunos da Educação Especial. Também foi exposto o estado da arte sobre os estudos em bancos de dados que tratam da mesma temática e com a participação dos setores envolvidos nesta pesquisa.

6 MÉTODO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa descritiva, com procedimento metodológico realizado a partir de estudo de caso, para o qual foram realizadas entrevistas. Conforme Barros e Lehfeld (2000, p. 67), “pesquisar é um fato natural e necessário a todos os indivíduos. Contemporaneamente, a pesquisa tornou-se uma atividade comum não só entre os cientistas, mas também para todas as pessoas atuantes na sociedade”.

Segundo Sampieri; Callado; Lucio (2013) a pesquisa qualitativa:

[...] de modo geral que tem como preocupação central do pesquisador a vivência dos participantes buscando uma descrição detalhada das situações, eventos, condutas ou pessoas envolvidas no processo investigativo. Além disso, fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa calcada no entendimento do significado das ações de seus participantes diretos e indiretos.

Já para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, sendo oportuno no momento em que “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (Llewellyn; Northcott, 2007, p. 195).

As análises qualitativas enriquecem o processo observacional de maturação, evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

6.1 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, com vistas a analisar o processo de inclusão e acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial nas Escolas Técnicas Estaduais – ETECs. Essas oferecem cursos em três níveis de qualificações profissionais, sendo estes:

- Ensino Médio Integrado ao Técnico;
- Cursos Técnicos;
- Especialização Técnica.

6.2 Participantes da Pesquisa

Participaram das entrevistas 10 Supervisores Pedagógicos Regionais, enquanto que da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, obtivemos a participação da coordenadora de projetos responsável pelo setor.

O critério para a definição desses participantes foi a identificação dos Supervisores Regionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das 228 ETECs do Estado de São Paulo. Além disso, foram considerados os responsáveis pela Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência, departamento encarregado do desenvolvimento de ações de inclusão, que envolve orientações, capacitações e articulações entre as Supervisões Regionais e as equipes técnicas administrativas das Unidades Escolares em geral.

Dessa forma, explicitamos na tabela a seguir a localização geográfica dos núcleos administrativos, em que atua um supervisor por regional, e o número de ETECs sob seus cuidados.

TABELA 2: Regionais cujo os supervisores participaram da pesquisa

Regionais	Número de ETEC'S	Classes descentralizadas	Municípios Abrangentes
NRA 1 - Bauru e Araçatuba	13	63	52
NRA2- Campinas Norte	16	52	47
NRA 3 - Campinas Sul	16	49	36
NRA 4- Grande São Paulo Leste	25	49	27
NRA 5- Grande São Paulo Noroeste	31	28	36
NRA 8- Marília e Presidente Prudente	22	69	67
NRA 9 - Ribeirão	22	59	57

Preto, Barretos e Franca			
NRA 10 - São José do Rio Preto e Central	15	63	52
NRA 11 - Sorocaba	18	61	51
NRA 12 - Vale do Paraíba e Litoral Norte	14	52	36
Total	192	545	461

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se nos dados que as entrevistas ocorreram em diferentes regiões do Estado de São Paulo, e em um total de 84% das ETECs em atuação, esta abrangência possibilita a análise de diferentes características e realidades da gestão pedagógica escolar.

6.2.1 Caracterização dos participantes.

Para analisar a gestão de acompanhamento e apoio dos supervisores pedagógicos regionais com relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, torna-se indispensável elucidar a formação profissional desses gestores. Na estruturação do quadro a seguir, utilizou-se a classificação dos participantes de S1 a S10, sem qualquer relação com as categorias das NRA's.

QUADRO 4: Caracterização dos supervisores pedagógicos regionais

Participantes	Formação Profissional	Histórico Profissional
S1	Educação Física e Pedagogia. Pós-graduação Lato sensu em Psicopedagogia	Possui 24 anos de instituição e 12 anos à frente da Supervisão.
S2	Letras e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Educação Profissional.	Possui 29 anos de instituição e 15 anos à frente da Supervisão.
S3	Nutrição e Pedagogia. Pós-graduação stricto sensu Mestrado e Doutorado em Ciências Médicas	Possui 24 anos de instituição e 8 anos à frente da Supervisão.

S4	Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Docência para o Ensino Superior	Possui 13 anos de instituição e 11 anos à frente da Supervisão.
S5	Letras e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Gestão e Avaliação da Educação Profissional.	Possui 25 anos de instituição e 15 anos à frente da Supervisão.
S6	Psicologia e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Supervisão Educacional.	Possui 23 anos de instituição e 06 anos à frente da Supervisão.
S7	Matemática, Biologia e Pedagogia. Pós graduação lato sensu em Gestão de Educação Profissional e Gestão de Organizações Educacionais.	Possui 25 anos de instituição e 20 anos à frente da Supervisão.
S8	Matemática e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Supervisão Escolar e Educação, Diversidade e Inclusão Social. Pós-graduação stricto sensu Mestrado em Educação.	Possui 35 anos de instituição e 12 anos à frente da Supervisão.
S9	Letras e Pedagogia. Pós-graduação lato sensu em Literatura Brasileira. Pós-graduação stricto sensu Mestrado em Educação..	Possui 18 anos de instituição e 12 anos à frente da Supervisão.
S10	Matemática e Física. Pós-graduação lato sensu em Administração Escolar e Gestão Estratégica da Educação. Pós-graduação stricto sensu Mestrado Utilização Pedagógica das TICS	Possui 32 anos de instituição e 07 anos à frente da Supervisão.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se que, dos 10 pesquisados, todos possuem graduação e pós-graduação lato sensu voltados à educação, além de vasta experiência como docente na instituição. Entretanto, apenas 1 deles, ainda que em termos generalistas, possui curso de pós-graduação lato sensu em educação, diversidade e inclusão social.

Já a Coordenadora de Projetos da Assessoria da Inclusão às Pessoas com Deficiência possui graduação em Psicologia, Administração e Pedagogia, cursos na área de inclusão que não foram especificados durante a entrevista, e é Mestranda em educação inclusiva.

Pelas informações expostas, a responsável pela coordenação de projetos da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência possui diversos cursos na área da

inclusão, além da formação em Psicologia, que, propicia segundo o detalhamento de atribuições do Conselho Federal de Psicologia (CFP) a atuação no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, de socialização e suporte em ambientes escolares. O CFP prevê, por exemplo: [...] “diagnosticar as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminhar, aos serviços de atendimento da comunidade, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade” (CFP, 1992).

Ainda, dentre os princípios fundamentais do Código de Ética do Psicólogo (2005), destacam-se os relacionados no inciso I e II:

I - O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. II - O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

E ao considerar que uma das principais instituições científicas da Psicologia a *American Psychological Association* (APA), através das “Diretrizes para Avaliação e Intervenção com Pessoas com Deficiência” (Apa, 2011) orientam o psicólogo que:

1) Aproprie-se dos paradigmas e modelos diversos de deficiência e suas implicações para a prestação de serviços; 2) Examine suas crenças e reações emocionais em relação a diferentes tipos de deficiências, evitando impor barreiras atitudinais na sua relação social; 3) Avalie como a deficiência pode influenciar o seu trabalho, buscando otimizar seus recursos e instrumentos e evitar preconceitos, estigmas e estereótipos; 4) Amplie seus conhecimentos e habilidades sobre como trabalhar com pessoas com deficiência através da formação, consulta, supervisão, educação; 5) Conheça as leis federais e estaduais que apoiam e protegem as pessoas com deficiência; 6) Oferte um ambiente sem barreiras físicas e de comunicação em que estudantes, professores, servidores com deficiência possam acessar os serviços psicológicos de natureza institucional prestados; 7) Use linguagem adequada e adote comportamento respeitoso em relação aos indivíduos com deficiência.

Pode-se concluir que a formação de base, no caso a Psicologia, fornece subsídios para a atuação clínica com o público-alvo da educação especial. Entretanto, nos aspectos pedagógicos, a formação se mostra deficitária, ao não considerar as peculiaridades presentes na didática e no contexto escolar (Guzzo, 2002; Guzzo, Cols, 2010).

A Psicologia está para a clínica assim como a Pedagogia está para as ações pedagógicas. Uma não substitui a outra; elas se complementam em uma ação

integradora para o desenvolvimento do aluno. É importante destacar que a entrevistada possui formação em Pedagogia.

6.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados a ficha de identificação dos participantes e dois roteiros de entrevista semiestruturada: um para a Supervisão Pedagógica Regional, apresentado no Apêndice 1, e outro para a Assessoria de Inclusão, apresentado no Apêndice 2. Os roteiros foram inicialmente elaborados pela autora e, posteriormente, reestruturados com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva – GEPEEI da UNESP Araraquara.

O contato inicial com os candidatos à participação foi realizado via e-mail. Após o aceite, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e realizadas virtualmente pelo Google Meet. Para aqueles com incompatibilidade de horários para o encontro síncrono, foi disponibilizado o roteiro de perguntas no Microsoft Forms para serem respondidas. Durante os encontros, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi retornado por e-mail ao pesquisador, devidamente assinado pelo entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas têm como peculiaridade um roteiro elaborado com perguntas abertas, recomendado para estudar dados de uma população específica. Este tipo de abordagem permite flexibilidade na sequência das indagações ao entrevistado, e o entrevistador pode realizar questionamentos complementares para compreender o fenômeno em pauta (Manzini, 2012).

Essa abordagem foi adotada com o objetivo de obter dados sobre a relação entre a Assessoria de Inclusão, a Supervisão Pedagógica e as Unidades Escolares na comunicação e no acompanhamento dos alunos PAEE no processo inclusivo.

Quanto aos processos éticos, para a realização da coleta de dados, foi solicitada permissão ao Coordenador de Ensino Médio e Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica para a área de gestão da Supervisão Pedagógica, que engloba a Assessoria de Inclusão e os Núcleos Regionais de Administração através das Supervisões Pedagógicas Regionais. A autorização foi concedida pelo Parecer GSE/Geped nº 032/2023, conforme Anexo 1. Além disso, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade da FCLAr – UNESP, campus Araraquara, com o Parecer nº 6.053.858 de 2023, apresentado no Anexo 2.

6.4 Procedimentos de Análise de Dados

Como procedimento de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposto por Bardin. Para Bardin (2002, pág. 42), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

“Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2006), está organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferências e interpretação.

De acordo com a autora citada, a pré-análise (1) tem o intuito de organizar assuntos incipientes de forma a nortear o seguimento das etapas posteriores. A exploração do material (2) refere-se ao tratamento dos dados, isto é, à codificação através de excertos de unidades de registro e contextos.

E “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (Bardin, 2006, p. 117). Já em relação à unidade de registro, para Franco (2008, p. 41), “... é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”.

Já a fase do tratamento dos resultados, inferências e interpretações (3) possibilita ao pesquisador dissertar de modo relevante sobre os resultados. A partir deste ponto, é possível sugerir resoluções, argumentar os objetivos previstos ou explicitar novas descobertas.

Vale salientar que, dentro da análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas a priori ou a posteriori (Bardin, 2010). Sendo assim, optou-se por categorizar após a realização, transcrição e leitura das entrevistas.

Em se tratando desta pesquisa e em consonância com as fases de análise propostas por Bardin, na pré-análise, as entrevistas foram transcritas integralmente e realizadas leituras e releituras flutuantes dos textos na busca de falas que se correlacionassem ao objetivo da pesquisa e ao referencial teórico. A repetição de palavras e/ou termos relevantes foi adotada como estratégia na codificação para a criação, posteriormente, de categorias de análise iniciais.

Para o tratamento dos dados, a análise categorial das informações consistiu na classificação e consequente agrupamento ou reagrupamento dos elementos do texto em unidades de registro, sendo que estes “trata-se de temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 2006, p. 106) e serão apresentadas posteriormente no Apêndice 3.

Em relação aos resultados, inferências e interpretações, estes serão apresentados individualmente na seção a seguir, a partir da ponderação dos elementos que compõem as unidades de registro.

7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO SOBRE O ACOMPANHAMENTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REGIONAL E ASSESSORIA DE INCLUSÃO AO PAEE

De acordo com a exploração dos dados, esta seção está estruturada para discorrer sobre as unidades de registro presentes na análise das entrevistas das Supervisões Pedagógicas Regionais: a) número de alunos PAEE, de acordo com os Núcleos Regionais de Administração; b) comunicação e apoio da Assessoria de Inclusão em relação à Supervisão Pedagógica; c) acolhimento da Supervisão Pedagógica Regional ao PAEE; d) comunicação e apoio da Supervisão Pedagógica Regional às unidades escolares; e) inclusão no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares; f) responsabilidade pelo acompanhamento de alunos PAEE nas unidades escolares. Ademais, nos aspectos referentes à entrevista da Assessoria de Inclusão, a partir do item 6.7, temos a seguinte estrutura de unidades de registro: g) números de alunos e defasagens dos dados sobre o PAEE; h) políticas de inclusão, formação continuada de professores e Projeto Político-Pedagógico; i) acompanhamento do PAEE e papel dos núcleos regionais no processo inclusivo.

Para melhor assimilação das declarações dos participantes das entrevistas, criou-se um quadro-síntese com parte das respostas analisadas. Saliento que as demais estão dispostas na íntegra nas unidades de registro do apêndice 3.

QUADRO 5: Caracterização de algumas respostas das entrevistas da Supervisões Regionais Pedagógicas

6.1 Números de alunos da Educação Especial de acordo com os Núcleos Regionais de Administração
S2: “Hoje nós estamos com 10 alunos”. S3: “Eu não tenho esse levantamento, eu não faço esse levantamento porque acredito que esteja a critério realmente da área de inclusão”. S5: “Nossa, isso é uma pergunta difícil, mas a gente tem mais ou menos uns 10 alunos, eu acredito, que estejam sendo atendidos pela inclusão”. S7: “Controle exato dos números nós não temos. Os dados ficam na área da inclusão, não vou ter dados concretos”.
6.2 – Comunicação e Apoio da Assessoria de Inclusão em relação à Supervisão Pedagógica Regional
Comunicação
S3: “Nós recebemos informações, muitas vezes, via e-mails, memorandos e também lives”. S9: “Através de e-mails e reuniões”
Comunicação, Suporte, Orientação e Acompanhamento
S1: “Então, a assessoria de inclusão, na realidade, ela acaba fazendo essa tramitação direta com a unidade escolar. Então, da assessoria de inclusão, nós recebemos através deles, eles encaminham um email falando para a gente quais são os alunos que estão de inclusão e qual é a escola”.

S8: "E eles falam direto com a unidade escolar, recebem o pedido e avaliam. E acompanha m

Apoio Prestado ao Aluno Matriculado

S4: "É satisfatório e deve estar correndo tudo bem, porque não recebemos reclamações".

S9: "Em contato com o coordenador pedagógico e orientador educacional, acreditamos que aconteça".

Acompanhamento

S5: "Nós somos acionados quando existe algum tipo de acompanhamento mais próximo ou a assessoria de inclusão, ela repassa para a gente algumas informações, compartilha algumas dificuldades, mas a gente recebe sempre mais a informação da unidade escolar que tem, especialmente quando ela está tendo algum problema".

S8: "O diretor fala inicialmente comigo sobre casos mais específicos, e a competência da supervisão é de um trabalho pedagógico".

6.3 – Acolhimento da Supervisão Pedagógica Regional ao PAEE

S1: "Nós aqui fazemos assim, a gente faz visitas às unidades escolares, nós trabalhamos essa parte, para ver se tem aluno de inclusão, como é que eles estão sendo recepcionados".

S5: "Eu acho que é importante a gente fazer esse acolhimento, dar essa atenção para eles, mas a gente ainda não tem a formação adequada para isso, especialmente daqueles que estão lá na sala de aula que são os professores. Mas, assim, a gente ainda não está preparada para isso."

"A gente ainda não sabe lidar com uma adequação dos instrumentos de avaliação, da forma de administrar a aula para que aquele aluno realmente seja incluído, né, seja atendido na sua necessidade".

S5: "Eu acho que é importante a gente fazer esse acolhimento, dar essa atenção para eles"

S9: "As situações de acolhimento e escuta ativa colaboram com a inclusão"

6.4 – Comunicação e Apoio da Supervisão Pedagógica Regional às unidades escolares

S4: As informações são via email, via os canais oficiais de comunicação, nós repassamos imediatamente. E, normalmente, nós estamos fazendo reuniões.

S3: Para falar a verdade, nenhuma intervenção eu fiz desde que a área de inclusão veio para o grupo de supervisão e tem tratado diretamente com as unidades escolares

S6: Então, todas as reuniões que eu faço, eu também já pergunto como é que tá para os diretores, para saber se estão precisando de alguma coisa. Mas a orientação, então, quando eles mandam pra nós, então, eles já sabem a orientação, eu já reforço de novo o endereço de e-mail, com quem que eles têm que falar, pra solicitar.

S7: É o que a gente acompanha na inclusão é um pouco do desenvolvimento do aluno, dessa aprendizagem. Isso. É isso que a gente acompanha, o trabalho desse profissional pelo olhar do coordenador, pelo olhar dos professores, sabe se ela não tá desenvolvendo isso na aprendizagem, desenvolvimento pedagógico, ele tá numa progressão mesmo da sua vida acadêmica e, na verdade, quando a gente acompanha, já existe o profissional.

6.5 – Inclusão no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares

S1: Sim. Os diretores, quando fazem o projeto político pedagógico, eles inserem as formas como serão tratados, os quesitos, a metodologia.
S2: Nós colocamos no nosso PPP. O PPP é importante por quê? Ele demonstra a intencionalidade pedagógica com relação à transformação naquele exercício, na transformação do ingressante numa pessoa que vai realmente exercer cidadania.
 E dentre esses, o processo de inclusão.
S4: Não, não muito. Por quê? Porque isso não existe, como eu disse, não existe ainda essa cultura dentro da instituição de programar todo ano
S8: Sim, porque sou muito chato é um ponto do qual não abro mão, todos os projetos tem pelo menos um parágrafo que trata do assunto, e quando a escola tem alunos de inclusão é tratado de forma mais ampla.

6.6 – Responsabilidade do acompanhamento de alunos PAEE nas unidades escolares

S1: Na realidade, acho que é toda a equipe gestora, mas, geralmente, quem acompanha mais de perto é o coordenador pedagógico e orientador educacional.
S3: Eu falei do OE. O OE, para ele ser um orientador educacional, não é exigida nenhuma formação dele específica.
S5: Da supervisão, não. Mas dentro da equipe da escola, sim. Ou é o orientador educacional, que é o mais próximo do aluno. E o coordenador pedagógico, no sentido de orientar os professores

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.1 – Números de alunos da Educação Especial de acordo com os Núcleos Regionais de Administração

Para tratar dos aspectos que compõem o número de alunos da Educação Especial nas regionais que participaram da pesquisa, é necessário refletir acerca das atribuições da supervisão.

Supervisão, como o próprio termo sugere, significa ter visão abrangente como gestor, nos aspectos que tangem o contexto escolar. Ao qualificar a função do gestor pedagógico, Lück (2009, p. 95) esclarece que:

A gestão pedagógica constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Por este fato, partimos da indispensabilidade de o supervisor conhecer as características das escolas sob sua supervisão. Esse conhecimento possibilita uma compreensão aprofundada sobre o clima e o ambiente de aprendizagem, para que as

estratégias e intervenções sejam baseadas em fatos concretos, visando ao bom desenvolvimento pedagógico e ao aprimoramento do corpo docente. Isso inclui conhecer as necessidades específicas, como a inclusão dos alunos com deficiência.

Dito isso, analisemos as unidades de registros. Dos 10 entrevistados, apenas 4 afirmaram com convicção o número total de alunos em suas regionais; os outros 6 apresentaram respostas subjetivas em relação aos dados. Destes, 3 supervisores regionais atribuem a responsabilidade pelo acompanhamento do número de alunos ao setor de inclusão, e 1 sequer tem conhecimento se esses alunos estão sendo atendidos pela equipe de inclusão escolar.

Nesse cenário, o papel da Supervisão Pedagógica é fundamental, pois tem a missão e o dever de conhecer e mediar a toda a comunidade escolar no processo de inclusão, para que esse se torne efetivo (Souza, 2020). Sem o conhecimento de seu público, se torna impossível orientar sobre aquilo que se desconhece.

Isso nos leva a questionar: como não conhecer o número de alunos público-alvo? E, sobretudo, como a maioria dos Supervisores Pedagógicos Regionais pode desconhecer a realidade das escolas que coordenam, especialmente quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência?

A partir disso, Mantoan afirma: “Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais” (Mantoan, 2006, p. 64).

O domínio das informações que caracterizam uma escola desempenha um papel crucial na criação de um ambiente escolar inclusivo. Esse domínio viabiliza, por meio de medidas acessíveis e acolhedoras, um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e das potencialidades dos alunos. Também promove maior interação entre supervisão, escola/professor, uma vez que a apropriação desses dados transmite credibilidade e possibilita um suporte adequado por meio de ações estratégicas, como treinamentos e capacitações que atendam e facilitem as demandas de trabalho em sala de aula.

Reconhecer as exigências de cada escola é um requisito básico para a função, já que as ações didático-pedagógicas serão pautadas na caracterização e nas necessidades escolares.

7.2 – Comunicação e Apoio da Assessoria de Inclusão em relação a Supervisão Pedagógica Regional

Solicitou-se aos Supervisores Pedagógicos que relatassem, com base em três questionamentos: como ocorre o processo de comunicação, recebimento de informações e acompanhamento do PAEE pela Assessoria de Inclusão. Essas informações foram compiladas neste tópico e serão descritas a seguir.

Para uma análise inicial e com base em alguns relatos, abordaremos as formas de comunicação. De acordo com três supervisores, a comunicação ocorre por meio de e-mail, memorandos, diretrizes, lives e reuniões, conforme é habitual nas instituições de ensino.

No que diz respeito à inclusão do PAEE, seis entrevistados afirmaram que as tramitações de comunicação, suporte, orientação e acompanhamento dos alunos são realizadas pela Assessoria de Inclusão diretamente com as unidades escolares, sem passar pelo crivo da Supervisão Pedagógica.

Em outras palavras, o processo de comunicação com relação à inclusão é tratado entre o setor de inclusão e as escolas, sem a participação da Supervisão Pedagógica. Isso justifica a desinformação em vários aspectos aqui tratados. E levanta o seguinte questionamento: Se a supervisão é o canal de comunicação mais próximo das unidades, por que não participam do processo??

Para Campos (2010), o gestor escolar possui o papel de impulsionar a comunicação, atuando como uma ponte entre os sujeitos que compõem a escola. Esse tipo de atuação é uma função básica de coordenação, em que o gestor trabalha na mediação e dosagem das relações.

Ainda, segundo Tezani (2009) “a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional. Assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática”.

O que desperta especial atenção é o trecho da entrevista que menciona o apoio prestado ao aluno matriculado. Duas falas de participantes distintos se destacam e revelam a falta de atuação para conhecer e promover a inclusão. Além disso, indicam uma incompreensão sobre o papel da Supervisão Pedagógica na ação inclusiva.

Quanto ao acompanhamento, um participante relatou ser acionado pelo setor de inclusão apenas em casos eventuais na regional, recebendo mais informações das unidades quando surgem problemas a serem resolvidos. Apenas um supervisor relatou ter uma relação mais estreita de comunicação e acompanhamento, em que o diretor escolar aciona a Supervisão Pedagógica Regional, que, então, entra em contato com a Assessoria de Inclusão para obter informações e orientações que favoreçam o apoio ao estudante da educação especial.

A comunicação e o acompanhamento dos alunos por parte dos gestores devem servir como pilares de sustentação das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. De acordo com Santos (2011, p. 4), cuja pesquisa demonstrou que...:

A comunicação reduz a probabilidade de insucesso precoce das escolas, uma vez que parte dos riscos e situações operacionais adversas são previstas no seu processo de elaboração. O objetivo principal aqui é o de viabilizar a eficiência e eficácia da comunicação, cultura organizacional diálogo da escola focando o gestor. Referindo-se a comunicação, estamos falando de pessoas nos mais variados ramos de atenção e de toda a diversidade cultural encontrada em qualquer organização e principalmente nas instituições escolares. A comunicação na gestão já foi e ainda tem sido preocupação fundamental para que as instituições escolares atinjam seus objetivos e proporcione satisfação a todos que fazem parte desse contexto.

Ao que parece a comunicação e apoio mútuo entre Assessoria de Inclusão e Supervisores Pedagógicos Regionais, no sentido de favorecer a inclusão dos alunos da educação especial não ocorrem efetivamente, limitando-se à transmissão de informações básicas de modo geral. O papel dos entrevistados no que diz respeito à inclusão não está claro, nem mesmo para o setor de inclusão, que se comunica diretamente com as unidades escolares.

7.3 – Acolhimento da Supervisão Pedagógica Regional ao PAEE

O termo "acolhimento" vai além da simples ação de receber o aluno PAEE no ambiente educacional. Ele envolve o comprometimento em assegurar uma escola acolhedora e respeitosa à diversidade, garantindo que todos se sintam parte integrante da comunidade escolar e se apropriem do conteúdo escolar.

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, ou seja, acontece todos os dias: na entrada da escola, no olhar atento, na resolução de um problema etc. Ao acolher, mostra-se ao outro que ele é bem-vindo, que é querido e importante naquele ambiente. (Ortiz, 2012)

Em relação a essa abordagem e às análises das falas dos entrevistados, dois mencionaram que, em visitas técnicas e reuniões com as Unidades Escolares, que discutem casos de inclusão. No entanto, para problematizar, um desses supervisores afirmou desconhecimento do número exato de alunos. Surge, então, uma contradição: se há preocupação em tratar do tema nos encontros com as escolas, não deveria haver conhecimento do quadro de alunos com deficiência?

Outros dois participantes consideram importante estimular o acolhimento e abordaram a questão com bastante tranquilidade. Contudo, expuseram que os professores, muitas vezes, não sabem como agir ou como conduzir as situações, o que impacta no processo ensino e aprendizagem. Embora a pergunta estivesse direcionada ao acolhimento e percepção de inclusão dos supervisores, um deles mencionou que “não está preparado para lidar com este assunto”, mas não forneceu mais detalhes.

Para quatro entrevistados, o acolhimento, a escuta ativa e as orientações às ETECs são importantes para a inclusão escolar, pois permitem que o aluno tenha voz ativa e que suas necessidades sejam atendidas. Esses fatores facilitam a aprendizagem e promovem uma transformação acadêmica, pessoal e social.

Inúmeras pesquisas apontam para os desafios na formação dos professores para inclusão escolar. Contudo:

É preciso, pois, que a própria academia se ressignifique e que os envolvidos aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, rompendo barreiras e aprendendo sobre a diversidade humana, com o fim de compreender os modos diferenciados de aprender de cada ser humano (Cirino; Cruz, 2022, p.6)

A inclusão perpassa o acolhimento que é previsto. As práticas de acolhida confortam, mas raramente permitem superar o cenário de exclusão. Neste processo, há uma mobilização em que se recepciona o excluído; entretanto, é necessário mais que isso. Devem-se oferecer a estes sujeitos alternativas de superação, transformando-o em sujeitos autônomos, em um processo de formação e de desenvolvimento da consciência crítica (Franco, 2017).

Considerando as falas anteriores, é necessário ponderar que, de maneira implícita, a Pedagogia, em toda a sua dimensão, aponta para o acolhimento de todos os alunos dentro da diversidade presente no ambiente escolar. Além do que foi retratado e partindo do pressuposto de que o acolhimento é uma função básica no

contexto educacional, emerge o questionamento: como esses alunos são recebidos por aqueles que afirmam não estarem preparados para isso? O discurso de que o acolhimento é importante é válido, mas não suficiente. Ao analisar o contexto geral das entrevistas, muitos aspectos contraditórios são evidenciados.

7.4 – Comunicação e Apoio da Supervisão Regional Pedagógica às unidades escolares

É por meio da comunicação que se estabelece diálogos a respeito de suas políticas, suas ações e suas pretensões, informa, organiza e reconhece seus públicos de interesse (Nassar, 2008, p.64).

A comunicação eficaz e apoio às equipes gestoras e docentes exerce influência direta na qualidade das ações pedagógicas e, por conseguinte, no desempenho acadêmico no ambiente escolar. Ao investigar esses aspectos na interação entre Supervisão Pedagógica Regional e suas respectivas unidades escolares, pode-se observar os dados a seguir.

Destaca-se que esta unidade de registros avalia duas perspectivas dessa interação: a qualidade da comunicação e apoio relativo à inclusão do PAEE da supervisão para com as ETECs.

No que se refere à comunicação, 7 entrevistados, cada um dentro de suas particularidades, relataram que as informações são transmitidas às escolas por canais oficiais da instituição, entre eles: e-mails, telefone, Microsoft teams, além de visitas técnicas e reuniões presenciais.

Segundo Lourenço Filho (2007, p.81), “a comunicação tem como objetivo próprio influenciar pessoas no sentido de coesão estrutural e funcional de cada serviço”. Ele também afirma que uma organização se mantém coesa enquanto existir um fluxo de informações mútuo. Essa clareza na comunicação é capaz de fomentar o trabalho em equipe.

Uma das entrevistadas afirmou “não ter realizado nenhuma intervenção sobre o público alvo da educação especial”, desde que a área de inclusão do Centro Paula Souza passou a integrar a equipe de Gestão De Supervisão Pedagógica. Quanto a essa abordagem, as tratativas são realizadas pelas escolas diretamente entre as escolas e o setor responsável. Ou seja, evidenciam empecilhos no processo que dificultam a comunicação entre os pares.

Acerca do acompanhamento e apoio no relacionamento entre supervisão e escola, 1 entrevistado mencionou, de maneira superficial, que as orientações gerais são efetuadas via canais institucionais. Contudo, não especificou quais são essas orientações, a quem são direcionadas, ou em que ocasiões ocorrem tais processos.

Outro entrevistado expõe que o apoio dos alunos PAEE é via olhar do coordenador pedagógico e professores, mas, quando ocorre, já existe o profissional especializado na unidade escolar. Isto sugere que os casos sem atendimento especializado não são acompanhados. Esses pontos indicam para falhas organizacionais e na mediação da supervisão no apoio aos alunos com eficiência.

Para outro participante, “é fator obrigatório o diretor dar ciência dos casos de PAEE para a supervisão”. No entanto, não detalha se presta acompanhamento ou apoio aos alunos e as escolas e como esse processo se desenvolve.

Um dos supervisores entrevistados alega que, em relação à orientação e apoio das unidades que possuem alunos matriculados, reforça, em reuniões com a equipe gestora, o e-mail ao qual devem recorrer para obter informações e ajuda. Assim, são conduzidos ao contato direto com a área de inclusão, e novamente, constata-se a não mediação ou envolvimento da supervisão.

Segundo Fachada (2014, p. 164):

Toda a atividade do líder, na interação com a equipe e outros interlocutores, tem por base o processo de comunicação. Comunicar significa pôr em comum ou partilhar ideias, informações, conhecimentos, sentimentos, etc.

Logo, se todas as supervisões possuem, em suas escolas, alunos da educação especial matriculados, como permanecer alheios à comunicação no processo de inclusão existente? Como é possível, na sua função de liderança e instrução, ignorar responsabilidades Fundamentais.

Apenas um dos entrevistados afirmou que, em casos de necessidade, as unidades buscam ajuda e orientação da Supervisão Pedagógica, que, por sua vez, busca apoio e orientações adequadas na Assessoria de Inclusão. Sendo esse último o único a apresentar um trabalho mais conciso de apoio, mesmo que em acontecimentos pontuais. Para Bedin e Nodari (2020, p. 34), no processo de inclusão escolar, a figura do supervisor ocupa o papel principal para auxiliar o professor nesse processo pedagógico.

Para Tezani (2009), o gestor escolar que atua numa prática inclusiva deve envolver-se “na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar”.

Dessa forma, surge a reflexão: por que, entre todos os supervisores entrevistados, apenas um trabalha de maneira a envolver toda a equipe no processo de inclusão?

Diante de todos os dados abarcados, identifica-se que, embora as tecnologias facilitem a veiculação de informações de maneira rápida e até mesmo as reuniões presenciais tragam proximidade entre os diversos atores envolvidos na educação, não garantem, por si só, uma comunicação e apoio efetivo no contexto escolar.

Transmitir informação difere muito do envolvimento com os problemas e singularidades do cotidiano escolar. Pois esse, exige um compartilhamento de ideias e a busca por estratégias conjuntas, a fim de elencar soluções que realmente gerem impactos positivos não apenas na educação do público-alvo da educação especial, mas de todos os alunos.

Comunicação e apoio efetivo são essenciais para o desenvolvimento e o sucesso escolar, pois tornam o ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem de professores e alunos. Além do mais, contribuem para que todos os envolvidos na educação compreendam seus papéis e responsabilidades na missão de educar em um ambiente tão diverso quanto a escola. É imprescindível que a Supervisão Pedagógica Regional estabeleça uma comunicação eficiente com as unidades escolares, já que sua atuação e função norteadora são fundamentais para o desenvolvimento pedagógico que rege o cotidiano das escolas.

7.5 – Inclusão no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, estabelece que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado de maneira coletiva, democrática e participativa. No Artigo 12, inciso I, consta que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a

incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". (Brasil,1996) ". Segundo Vasconcelos (2010, p.169)

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2010, p. 169)

No CPS, as diretrizes de elaboração estão dispostas no Capítulo II do Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS:

É construído o Plano Plurianual de Gestão (PPG) a que apresenta as propostas de trabalhos das ETECs com vigência de cinco anos. E conta, como eixo norteador, com o PPP, no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola. A concepção coletiva dos projetos a serem desenvolvidos parte, necessariamente, do PPP, dos objetivos e metas estabelecidos por meio da análise dos contextos interno e externo, da reflexão sobre o instituído e da escola almejada pela comunidade (Ceeteps,2022).

Segundo o documento citado anteriormente, a responsabilidade de deliberar sobre o PPG e o PPP será do conselho de escola, que envolve agentes da comunidade escolar, e do conselho de classe, composto pelo diretor da escola, o coordenador pedagógico e o orientador educacional.

Assim, tem-se a elaboração do PPG e, inserido nessa proposta está, o PPP, que deve ser atualizado anualmente. Essa medida permite visualizar os pontos fortes e as fragilidades, possibilitando a reestruturação das ações pedagógicas.

Nas entrevistas, ao indagar sobre os aspectos que compõem a elaboração do PPP pelas escolas técnicas e os objetivos inseridos que contemplem o tema inclusão, 4 supervisores relataram que as unidades sob sua supervisão abordam o tema, 5 alegaram não o inserir e 1 apresentou uma resposta evasiva, mencionando a palavra "talvez", o que indica a falta de conhecimento sobre os PPPs produzidos pelos estabelecimentos de ensino que coordena. Salienta-se que, além de previsto por lei, esse documento é fundamental e deve ser redigido com as características e necessidades da escola, já que o desempenho pedagógico dependerá de sua estruturação.

Para Libâneo (2004), o PPP é o documento que descreve e caracteriza os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, pois expressa a cultura da mesma, imbuída de aspectos ideológicos, princípios morais, significações, questões reflexivas e tomadas de decisões das pessoas que participam da sua elaboração. Portanto, é imprescindível que o projeto contemple ações e métodos adequados às necessidades e à realidade de seu público-alvo.

Assim, considerando as informações apresentadas, todos os participantes afirmaram possuir pessoas com deficiência nas unidades, mesmo que em números desconhecidos. Portanto, por que essas informações não estão inseridas nas metodologias e estratégias pedagógicas a serem cumpridas pelas escolas? Além disso, se a participação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais no desenvolvimento do PPP é prevista, conforme o regimento comum, e que, segundo os supervisores, são responsáveis por acompanhar os casos de inclusão no contexto escolar, por que não é descrito sobre a inclusão, se esse trabalho é desenvolvido e passível de reavaliação, considerando que os estudantes estão lá, essa lacuna parece contraditória.

Dentro desta perspectiva Veiga (2009), nos acrescenta:

O projeto político- pedagógico, como proposta, deve constituir -se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos servidores pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico. (Veiga, 2009, p.165)

Partindo do pressuposto de que o PPP é um instrumento legal que apresenta as especificidades da escola e embasa todo o trabalho didático-pedagógico, para uma educação equitativa é imprescindível que sua estruturação inclua o PAEE; caso contrário, não estamos falando de equidade.

Veiga (2003, p.11), nos diz que “o projeto político-pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado”. Logo, se na realidade das escolas temos alunos com deficiência, a não inserção da inclusão no projeto político pedagógico é negligenciar as ações pedagógicas voltadas a esse grupo.

7.6 – Responsabilidade do acompanhamento de alunos PAEE nas unidades escolares

De acordo com a fala dos entrevistados, 5 alegam que, dentro da supervisão pedagógica regional, não há um coordenador de projetos responsável pelo acompanhamento dos casos de alunos matriculados nas unidades escolares. Conforme exposto na seção 4, subseção 4.1, não há qualquer menção ao público alvo ou pessoas com deficiência nas atribuições descritas, embora o gerenciamento das escolas, conforme já afirmado, necessite de uma visão ampla de todos os aspectos que compõem o contexto escolar.

Com relação à responsabilidade nas ETEC's, 5 atribuem-na aos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais; 4 citam os orientadores educacionais, e 1 supervisor confere a atribuição ao setor de inclusão do CPS.

Evidencia-se que, para os cargos supracitados como responsáveis, existe um processo seletivo de qualificação que os torna aptos a assumir a função. Todavia, segundo a Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015, e a Deliberação CEETEPS 18, de 16-07-2015, que dispõem, respectivamente, sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais e a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais, menciona-se em seu Artigo 2º:

Para se inscrever como Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica o candidato deve preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: I - Ser docente contratado por prazo indeterminado. II - Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos. III - Ter experiência de pelo menos dois (02) anos em atividades de suporte pedagógico, comprovadas documentalmente. IV - Ser portador de licenciatura. V - Estar qualificado em processo específico.

Em relação ao orientador educacional:

Artigo 2º - Para se inscrever como Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, o candidato deve preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: I - Ser docente contratado por prazo indeterminado. II - Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos. III - Ser portador de licenciatura. IV - Estar qualificado em processo específico.

Esses elementos evidenciam que, para concorrer e assumir tais funções, não são necessárias formações específicas, sendo exigida apenas a licenciatura. Embora essa titulação seja suficiente para atuar no contexto escolar, no que se refere à inclusão do aluno da Educação Especial, ela não é suficiente.

Referente às atribuições da função de coordenação pedagógica estruturada pelo CPS, a deliberação citada acima menciona que:

Artigo 1º - O Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica é o profissional que responde pelo suporte didático pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, por meio das seguintes atribuições: I - gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso; II - coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar; III - manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros; IV - implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores; V - participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto ao procedimento pedagógico; VI - orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem; VII - acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VIII - analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica.

Portanto, o coordenador pedagógico desempenha o papel de gerir, coordenar e supervisionar o ensino-aprendizagem, com foco na atuação do professor, posicionando-se como sujeito proativo na formação docente e fornecendo subsídios para uma educação articulada e transformadora.

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, consequentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (Clementi, 2003, p.126).

E, dentre as suas atribuições, é preciso considerar o processo de inclusão, para além das legislações que o cercam, pela ação de produzir uma educação de qualidade, capaz de transformá-lo no sujeito protagonista de sua própria história.

Contudo, ao analisar as atribuições do coordenador pedagógico, nota-se que, embora trate das questões didático pedagógicas, não menciona o processo de acompanhamento e apoio. Somente no documento de subsídios para a elaboração do projeto de coordenação são apresentadas, como proposta, as seguintes orientações:

Promover formação em serviço aos educadores com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (avaliação diagnóstica,

metodologias ativas, interdisciplinaridade, inclusão – metodologias (TDAH, Dislexia, TEA e AH/SD), dentre outros), inclusive para docentes e coordenadores das Classes Descentralizadas (CPS,2024).

No que se refere ao orientador educacional, a Deliberação CEETEPS 18 cita em seu Artigo 1º: “O Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional é o profissional que promove o desenvolvimento de uma ação educacional coletiva”.

Este profissional tem a missão de unir a comunidade escolar no compromisso de facilitar e incentivar o processo educativo, pautado nos princípios éticos, de justiça social e respeito às diferenças.

O principal papel da Orientação Educacional será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto político pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno “por inteiro”: com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda sua teia de relações, constitui o eixo dessa área da Orientação, isto é, a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania. (Grinspun, 2006, p. 33).

No que concerne à inclusão escolar, dentre as atribuições pertinentes à função pelo CPS, destaca-se o inciso XIV: “planejar e implementar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, com apoio dos demais departamentos da administração central”.

E como recomendação para a elaboração do projeto de orientação educacional a ser desenvolvido, destacam-se os itens 11 e 12:

11. Realizar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, inclusive atentar-se ao preenchimento da Ficha de Acompanhamento do Atendimento da Educação Especial (FAE), bem como a atualização do documento, sempre que necessário. Trabalhar em parceria com a Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso. Quando existirem alunos da Educação Especial e Inclusiva, atuar na divulgação da FAE aos professores e registro da ciência deles (Cps,2024).

Corroborando para a compreensão dos motivos pelos quais a maior parte dos entrevistados imputam a responsabilidade de acompanhamento dos casos de inclusão aos orientadores educacionais, verifica-se que esses, por sua vez, devem tratar os casos diretamente com o setor de inclusão.

Todos esses aspectos levantados trazem alguns pontos de concordância os orientadores educacionais, na execução de suas atividades, possuem, de fato, uma aproximação maior com os alunos e suas famílias, facilitando a compreensão das necessidades dos alunos, bem como seu processo de aprendizagem. Contudo,

também surgem dissonâncias e questionamentos. Quanto à responsabilidade de preenchimento da ficha de acompanhamento do atendimento educacional especializado (FAE), o orientador educacional faz o quê com tais informações? Será que ele possui competência para tal acompanhamento? Afinal, nem todos os alunos que apresentam laudo, necessitam ou solicitam o atendimento educacional especializado, para que os alunos e pais possam ter instruções suficientes para o seu desenvolvimento pedagógico.

Outro aspecto é que, as Supervisões Pedagógicas conferem a responsabilidade de acompanhamento aos orientadores educacionais. Então, qual é o real papel da Supervisão Pedagógica Regional na inclusão escolar? Considerando que o acompanhamento e o desenvolvimento pedagógico dos docentes e alunos são atribuições da supervisão, por que a inclusão não é mencionada dentre as atribuições da coordenação pedagógica?

Ressalta-se que todos os agentes educacionais mencionados neste tópico são delegados ao processo didático-pedagógico, e, portanto, possuem o dever de, por meio de um trabalho coletivo, produzir uma educação significativa e de qualidade.

7.7- Números de alunos e defasagens dos dados sobre o PAEE

A partir deste tópico, trataremos dos aspectos referentes à entrevista com a coordenadora de projetos responsável pela Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Para que a análise das falas apresentadas na entrevista esclareça de forma mais eficaz a interpretação dos dados, apresentamos, no quadro abaixo, as unidades de registro.

QUADRO 6: Caracterização de algumas respostas da entrevista da Assessoria de Inclusão

Números de alunos e defasagens dos dados sobre o PAEE
Eu tenho 900 e tantos alunos com deficiência que declararam algum tipo de deficiência. Em outro momento refere ter em torno de 1000 alunos de Etec, 51 não são elegíveis, mas a gente continua atendendo.
Não acho que exista uma defasagem porque o aluno dentro da escola, ele às vezes não quer o atendimento, mas os números eles são reais, né? Eu tenho aqui a planilha com todos os alunos.
Políticas de inclusão, formação continuada de professores e projeto político pedagógico
Então nós fazemos essas reuniões que eu te informei as reuniões técnicas, onde são passadas as instruções. E é por níveis de gestão, então, primeiro nós fizemos com os regionais, trazendo toda essa mudança, apresentando a fae, não é? Primeiro fomos nós aqui, depois fizemos com as regionais, depois fizemos com os diretores. Depois nós fizemos um trabalho com os orientadores educacionais e depois com os pedagógicos e de cursos e da Secretaria acadêmica que estão todos envolvidos.
Nós temos o setor de capacitações no CPS, que é a CETECAP, então existe sim essas áreas que trabalham com a temática as mais variadas, 1 hora fala sobre dislexia, uma fala sobre o TDH. É também disponibilizados links dentro dos próprios sistemas acadêmicos com vídeos que nós fizemos, nós fizemos

uma série de vídeos sobre diagnóstico, legislação e etc.
Esse trabalho está sendo agora é o momento, né, final de ano, início de semestre, então as sugestões, elas vão acontecendo no planejamento. E está previsto é para que as unidades trabalhem também pensando nesse projeto político pedagógico.
Acompanhamento do PAEE e papel dos núcleos regionais no processo inclusivo
Nós temos os secretários acadêmicos, e temos um sistema acadêmico chamado NSA então essas fichas (FAE), ela está dentro do NSA, e os profissionais que atuam na parte administrativa e o orientador educacional já foi orientado nas nossas reuniões. É ele que faz o preenchimento. Então vamos lá para o fluxo, né? Teve lá a matrícula assim que se constatou que o aluno foi aprovado nesse Vestibulinho. Essa família é chamada para que possa então entender a dinâmica desse aluno.
Nesse papel inclusivo. Então, eles têm recebido essas instruções que nós passamos de formação técnica para eles, que são reuniões que a gente ainda não chama de capacitação, porque a capacitação você tem que gerar material. E nós vamos fazer isso num segundo momento, de gerar um material nosso mesmo, não só de instrução. Hoje a gente tem um material de instrução técnica, então a gente instrui esse público das regionais.
E precisamos de um profissional, eles fazem essa intermediação, tanto nós pedimos para eles nos ajudarem, quanto a unidade pede para eles nos ajudarem conosco, então a gente tem, eles têm atuado bastante. É nesse sentido de acolhimento e de instruir as unidades desse acolhimento. Às vezes a unidade ela entra em contato direto conosco.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Durante seu discurso, que antecede a aplicação das perguntas previamente elaboradas para entrevista, a mesma apresenta dois dados que devem ser observados nas nossas análises. Inicialmente, ela relata que há cerca de 900 alunos matriculados nas ETECs. Em outro momento, ao responder os questionamentos contidos no roteiro de entrevista, especificamente sobre o número de alunos, expõe possuir 1000 estudantes.

Analisando a fala da entrevistada, percebe-se a discordância com relação a quantia apresentada, o que sugere a falta de domínio ou até mesmo controle do número de alunos pelo setor inclusão, ao qual deveria obter com clareza essas informações. Entretanto, salienta-se que a entrevista ocorreu no período de janeiro de 2024, época em que as matrículas do ano corrente não haviam sido efetivadas.

Ainda sobre a fala da entrevistada, desse total, 348 alunos são atendidos pelos profissionais do atendimento especializado, fornecidos pelo convênio entre CPS e a empresa terceirizada denominada Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais – AME ⁴. Que segundo o termo de contrato CEETEPS n.º 2022/37421, tem como função:

⁴ AME é uma entidade que desenvolve projetos de inclusão e acessibilidade para empresas e órgãos públicos, visando favorecer a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

i. “A prestação de serviços de” apoio contínuo aos alunos com deficiência, com TEA e altas habilidades ou superdotação, que apresentem limitações motoras e outras dificuldades de caráter permanente ou temporário, nas unidades de ensino do Centro Estadual de Educação e Tecnologia “Paula Souza” - CEETEPS (Cps, 2023).

Apresento aqui uma indagação, os outros 600 e poucos alunos são acompanhados por quem? Uma instituição deste porte, precisa de um convênio para atender as demandas de inclusão escolar? Isso nos possibilita apontar que a instituição não está conseguindo atender adequadamente o público-alvo da educação especial?

Ressalta-se que essa não é uma crítica de cunho pessoal, mas estrutural. Os fatos evidenciam que tal situação ocorre por contar com apenas três pessoas no setor de inclusão para atender todas as demandas da instituição, entre Etecs e Fatecs, ou seja, é inviável.

Para além destes dados apresentados, a entrevistada expôs que 51 alunos, considerados não elegíveis⁵ à educação especial, possuem acompanhamento de professores que são capacitados pelo setor de inclusão para atender especificamente esses casos de maneira mais rápida.

Conforme já informado anteriormente, segundo o CPS (2024), as ETECs possuem atualmente 226 mil alunos matriculados. Ao ser indagada sobre os motivos pelos quais o número de alunos que corresponde a 0,46 % do total é tão reduzido, apesar lei da que os ampara, a entrevistada atribui ao empoderamento ainda em crescimento das comunidades de pessoas com deficiência em relação ao conhecimento dos seus direitos de acesso à educação, mas reverbera que, com o passar dos anos, o quantitativo vem crescendo.

E cita que a ampla divulgação do Vestibulinho ocorre, no entanto, vale ressaltar que, embora o manual do candidato descreva de forma clara os direitos e tipos de apoio ofertados no momento da prova, essas informações não aparecem na divulgação nas mídias sociais, dificultando o conhecimento desse público sobre as medidas que podem ser solicitadas para o seu acesso.

Também menciona que a falta de lei de cotas no Estado para este público, no que se refere a educação, constitui um dos fatores dos baixos números de inclusão

⁵ Refere-se a algo ou alguém que não atende aos critérios ou requisitos necessários para ser considerado elegível para determinada situação, cargo, benefício ou oportunidade.

na instituição. Destaca-se que a lei de cotas se aplica atualmente para inserção destes alunos nas Instituições Federais e defende que, ao instituir essa medida em caráter estadual, o ingresso de alunos PAEE aumentará substancialmente nas unidades escolares.

Cabe aqui o seguinte apontamento: se nos textos legislativos, temos a garantia da universalização do ensino, no qual a escola está para todos, por que é necessário que haja uma lei de cotas para a inclusão de alunos com deficiência? Expor que a instituição não possui cotas, não é querer justificar a exclusão?

Em seu livro *A era dos direitos*, Norberto Bobbio (2004) aponta que: “não se trata de saber quais e quantos são esses direitos” e se refere aos direitos fundamentais “[...] qual a sua natureza, qual o seu fundamento, se são direitos naturais históricos, absolutos ou relativos, mas sim, qual é o modo mais seguro de garanti-los, de assegurar que, apesar das solenes declarações, eles não sejam continuamente violados”.

Permito-me fazer uma observação para apresentar outra justificativa que possa contribuir para o número limitado de estudantes na educação profissional. As autoras Meletti (2011) e Golçalves (2015), em seus estudos, apontam um crescimento de alunos da educação especial na educação de jovens e adultos. A educação especial se configura em uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Consequentemente, esses alunos, que não usufruíram do acesso ou foram marginalizados dos ambientes educacionais, possuem o direito à escolarização na EJA, assim como qualquer outro jovem ou adulto em situação semelhante (Gonçalves, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 17) afirma que:

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

O incremento de matrículas na educação de jovens e adultos parece expressar um problema localizado que envolve integralmente a Educação Básica no país, ou seja, a insuficiente qualidade da educação proporcionada, “[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de

aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (Meletti; Bueno, 2011, p. 381).

Essas informações contribuem para reforçar a dificuldade de acesso dos alunos com deficiência à educação profissionalizante. Por inúmeros fatores, eles não estão chegando a esta modalidade de ensino.

A respeito do questionamento sobre a defasagem nos dados apresentados, a participante esclarece que os números são reais e estão dispostos em planilhas com informações sobre o número de alunos inscritos, aprovados no Vestibulinho e daqueles que solicitam acompanhamento especializado. Todavia, concorda que pode haver discrepância das informações, já que há alunos que não querem ou não solicitam algum tipo de apoio.

Diante dos fatos apresentados, é possível observar que, embora o controle do número de alunos PAEE seja pequeno, apresente divergências de dados e não seja sistematizado, percebe-se os esforços para que essas informações futuramente sejam mais fidedignas possíveis.

7.7.1 – Processo seletivo e ingresso do PAEE

No que concerne ao processo seletivo para admissão dos alunos nas escolas técnicas, nesta subseção apresentaremos as características do Vestibulinho voltadas ao público-alvo, que pode refletir no pequeno número destes discentes na instituição.

Dito isto, ao ser indagado sobre quais as formas de ingresso, e se existe o processo seletivo adaptado, a participante explana que este aluno entra como qualquer outro, e que a mesma prova é elaborada para todos os concorrentes. Porém, conforme exposto na seção 4, a empresa responsável pela formulação e aplicação do Vestibulinho, a FAT, disponibiliza no preenchimento da inscrição alguns recursos que podem ser solicitados às pessoas com deficiência no dia da realização da prova.

No que se refere aos recursos que o candidato tem o direito de solicitar, estes não são claramente especificados no manual do candidato disponível no site do Vestibulinho. A seguir, serão analisadas as informações apresentadas:

O candidato com deficiência, que necessite de condições especiais para realizar o Exame, deverá indicá-la na Ficha de Inscrição eletrônica e, também, encaminhar o laudo médico detalhado, na área do candidato, emitido por especialista, descrevendo o tipo e o grau da necessidade, através de link específico disponível na área do candidato:

Ainda acerca dos procedimentos para envio da documentação que comprove à deficiência:

- a) Após a finalização do preenchimento da ficha de inscrição, acessar novamente a Área do Candidato, selecionar o link “Laudo médico” e realizar o envio dos documentos por meio digital (upload).
- b) Laudo detalhado contendo datas, desenvolvimento e evolução da condição solicitada, que deverá ser emitido por um especialista na área. O Laudo deverá estar em papel timbrado e ter a emissão inferior a 02 (dois) anos da data da prova, conter a descrição da doença e o Código Internacional de Doenças (CID) ou a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) referente à doença ou à condição específica e indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova, devidamente fundamentada pelos profissionais.
- c). Nos casos específicos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Dislexia o laudo deverá seguir o procedimento abaixo:
 1. No caso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: laudo formulado por uma equipe formada por um psicólogo ou pedagogo com especialização em psicopedagogia e um médico psiquiatra ou neurologista;
 2. No caso de Dislexia: laudo formulado por uma equipe formada por neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo.
- d). Nos casos específicos de Transtorno do Espectro Autista – TEA, não será exigida a emissão do laudo inferior a 02 (dois) anos da data da prova e deverá seguir o procedimento abaixo:
 1. O laudo deverá ser formulado por um psiquiatra ou neurologista (Fat, 2024).

Convém salientar que o documento sequer menciona as outras deficiências que definem o público da educação especial no manual do candidato do Vestibulinho. Essa lacuna corrobora para que informações essenciais aos que necessitam de apoio específico não sejam transmitidas, o impedindo de compreender quais os seus direitos neste processo. É indispensável que todas as deficiências sejam explicitadas, a fim de garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, e, por conseguinte, assegurar que os estudantes não sejam prejudicados pela ausência de informações ou pelo não reconhecimento de suas necessidades.

Além do mais, é evidente que as categorias de apoio na realização da prova não são divulgadas no documento que norteia as regras, direitos e deveres do candidato no processo seletivo. Enfatizo que as informações apresentadas na seção 4 se diferem das relatadas nesta subseção, pois tratam-se de manuais distintos sendo respectivamente: o manual do coordenador do vestibulinho e manual do candidato.

As orientações contidas no manual do coordenador do vestibulinho, ou seja, daqueles que irão coordenar a aplicação das provas, são claras e com mais riqueza de detalhes em referência aos direitos do PAEE, do que aquelas destinadas aos candidatos que irão passar por este processo.

Por fim, a entrevistada alega que este tipo de trabalho para o processo seletivo adaptado não é realizado, porque não existe lei para isso. É relevante destacar que,

em documentos orientadores para a inclusão, encontra-se a Lei de Acessibilidade, que cita:

II - Barreiras: 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, 2000).

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência que traz no Art. 28:

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

No artigo 30, temos:

“Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas”:
III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência (Brasil, 2015).

Embora não haja uma legislação específica para o processo seletivo adaptado, as acima mencionadas contribuem para que o acesso e a permanência sejam ajustados às especificidades dos estudantes. Não seria este um dos fatores que justificam o reduzido número de alunos com deficiência na instituição?

Essas afirmações revelam lacunas que servem como pontos de análise: dessensibilização da instituição e da empresa em relação ao processo de inclusão e o desconhecimento da legislação quando o aspecto é a inclusão.

7.8 – Políticas de Inclusão, Formação Continuada de Professores e Projeto Político Pedagógico

Nesta seção, serão discutidas a triangulação de informações obtidas durante a entrevista, que, ao indagar sobre as políticas públicas elaboradas pela instituição, a formação continuada de docentes e a elaboração do projeto político-pedagógico, traz um panorama do suporte oferecido pelo setor de inclusão do CPS aos profissionais da instituição, que, por sua vez, impactam nas ações pedagógicas desenvolvidas para a inclusão do PAEE nas ETECs.

Começamos pelas políticas públicas. Ao ser questionado se foram desenvolvidas e como são transmitidas aos Supervisores Pedagógicos Regionais e às Unidades Escolares, a entrevistada alega que, enquanto pertencente à Administração Central, não consegue estar nas Unidades Escolares, mas que reuniões técnicas foram e são realizadas para a transmissão de instruções necessárias. Como já discutido anteriormente, isto reflete um problema de organização estrutural, em que é humanamente impossível a pessoa responsável pelo setor de inclusão estar em 228 Etec's e 77 Fatec's.

Os processos ocorrem de forma hierárquica nas instâncias de gestão, iniciando-se por reuniões no próprio setor de inclusão e, subsequentemente, envolvendo supervisores regionais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, coordenadores de curso e a secretaria acadêmica. Contudo, os dados analisados evidenciam que essa estrutura hierárquica carece de diálogo efetivo quando se trata da temática da inclusão escolar.

Relata que esses encontros ocorrem para que mudanças e novos documentos sejam apresentados, e cita como exemplo a Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educação Especial – FAE disposta no anexo 3.

A exemplificar, o setor de inclusão realizou, em março de 2023, a segunda reunião técnica, e umas das instruções realizadas foi quanto ao preenchimento da FAE, que avalia, além de informações de identificação de alunos e familiares, quais as deficiências e/ou transtorno de aprendizagem, a realização de atendimento especializado e atividades extracurriculares, contexto familiar, condições de saúde, informações escolares e extras para o corpo docente e, por fim, as orientações da escola para os alunos e responsáveis.

Diante deste cenário, é pertinente refletir sobre as políticas locais formuladas pelo Centro Paula Souza, que não estão claras na entrevista quanto aos objetivos a serem atingidos, expondo somente algumas ações realizadas que tratam sobre a inclusão. Outro aspecto é que, mesmo com as medidas implementadas, elas parecem não ser suficientes para a complexidade do assunto tratado, como confirmado pela análise das falas dos Supervisores Pedagógicos Regionais citadas anteriormente.

A respeito da formação continuada dos docentes, a participante informa que possuem o setor de capacitações denominados de CETECAP, e que trabalham temáticas variadas, como a dislexia e TDAH, e segundo o site do CPS, tem a função:

O Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão desenvolve projetos que visam a melhoria contínua do trabalho dos profissionais que atuam nas unidades escolares do Centro Paula Souza e, para tanto, organiza cursos que objetivam ampliar a capacidade técnica de docentes, gestores e funcionários de modo que possam se manter atualizados, ofereçam um trabalho qualificado e atendam, com excelência, à comunidade (Cps,2024).

Em outro momento da entrevista, esclarece que foram disponibilizados 13 vídeos de inclusão, com duração variando de 20 a 55 minutos, no Novo Sistema Acadêmico – NSA, aos quais todos os docentes possuem acesso para registros pedagógicos das aulas e avaliações. Aqui surgem novas inquietações, qual o objetivo desses vídeos? Seriam para instruir os professores ou uma formação continuada? Os temas propostos nos vídeos estão descritos no quadro abaixo.

QUADRO 7: Vídeos de orientações disponíveis aos docentes no NSA

Vídeos sobre inclusão no NSA
Altas habilidades e superdotação diagnóstico
Altas habilidades e superdotação histórico e legislação
Altas habilidades e superdotação metodologias
TDAH histórico e legislação
TDAH metodologias
TDAH diagnóstico
TEA diagnóstico
TEA histórico e legislação
TEA metodologia e adaptação
Transtornos Dislexia e afins diagnósticos
Transtornos Dislexia e afins histórico e legislação
Transtornos Dislexia e afins metodologias
Protocolo Individualizado de Avaliação (PIA)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Cabe ressaltar que os vídeos fornecidos possuem caráter educativo para diversos transtornos, como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade e etc., Entretanto, nenhum deles instrui sobre as deficiências, é como se não existissem pessoas com deficiência na instituição⁶. No

⁶ Registro que apesar da responsável do setor de inclusão afirmar possuir alunos com deficiência na instituição, como autora da pesquisa não obteve acesso a documentos que expressem os números e tipos de deficiências dos alunos matriculados.

entanto, as capacitações são opcionais para os professores podendo estes escolher realizá-las ou não. O mesmo ocorre com os vídeos informativos sobre inclusão, apesar de estarem disponíveis e de fácil acesso no NSA, não são obrigatórios, ficando a cargo do interesse do docente.

Nos aspectos concernentes ao projeto político pedagógico ao ser interpelada, a entrevistada descreve que, como o vínculo da Assessoria de Inclusão com a Gestão de Supervisão Pedagógica é recente, o trabalho de sugestão do tema na elaboração do documento ocorria no presente momento, ou seja, início de 2024 período em que ocorria a entrevista e o planejamento escolar das unidades.

Cabe lembrar que, conforme aponta o item 6.5, que trata do PPP, na entrevista dos Supervisores Pedagógicos Regionais, 6 apontam que as escolas sob seus cuidados não apresentam no documento as intervenções pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial.

A promoção da inclusão educacional desse público demanda uma perspectiva global, onde políticas públicas, formação docente e projeto político pedagógico se entremeiam com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva. As políticas públicas fornecem subsídios legais e estratégicos para a inclusão, delineando parâmetros a serem seguidos e seus recursos necessários. Já a formação docente é imprescindível na capacitação dos educadores, visando obter habilidades e conhecimentos essenciais que atendam às especificidades dos alunos, com práticas pedagógicas efetivas em sala de aula.

O projeto político pedagógico da escola constitui referência normativa com o papel de alinhar as metas e práticas da instituição com os pilares da inclusão, para favorecer uma cultura escolar inclusiva e acolhedora para todos os estudantes. A correlação dessas informações propicia um ambiente de implementação efetiva de ações pedagógicas inclusivas, e oportuniza o aluno no desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de suas diferenças.

Por fim, ao tratar das questões previamente mencionadas, verifica-se que, apesar dos esforços da Assessoria de Inclusão, se faz necessário uma mobilização e maior clareza no fluxo de informações e atividades executadas para que a inclusão do PAEE ocorra no CPS.

7.9- Acompanhamento do Público Alvo da Educação Especial e o Papel dos Núcleos Regionais no Processo Inclusivo

O acompanhamento do aluno PAEE não é apenas uma obrigação das equipes gestoras das unidades escolares, mas da comunidade. Como bem vimos, conforme dados dispostos no item 6.6, essa função é atribuída majoritariamente aos orientadores educacionais.

Dito isto, ao questionar a entrevistada sobre o papel dos núcleos regionais no acompanhamento desses alunos, relata que recebem instruções técnicas através de reuniões promovidas pelo setor inclusão, e que, no processo de inclusão, eles têm o papel de intermediação entre departamento responsável e escola. Entretanto, como vimos, essa intervenção não é realizada. Ainda afirma que atuam no sentido de instrução e acolhimento da unidade escolar, e que, por vezes, a escola entra em contato direto.

Outro elemento a destacar é que a participante menciona a instrução e acolhimento dos profissionais de educação, e refere que a Supervisão Pedagógica faz o acompanhamento e evolução pedagógica dos alunos público-alvo. No entanto, vale ressaltar que, no item 6.1 e 6.2, 6 supervisores, respectivamente, apresentaram respostas subjetivas quanto ao número de alunos nas ETECs e afirmaram que a tramitação é realizada por via direta com o núcleo de inclusão, verifica-se então contrapontos entre as informações apontadas. Esses dados analisados demonstram, mais uma vez, a falta de envolvimento com as questões da inclusão.

Em dado momento da entrevista, em menção à equipe gestora de cada unidade, cita-se os profissionais que são responsáveis pelo acompanhamento do aluno, como o diretor acadêmico, que atua na parte administrativa, e o orientador educacional, sendo esse último encarregado de preencher a FAE. Não fica claro qual é o papel dos outros membros no fluxo de atividades para inclusão.

Contudo, em reunião técnica já mencionada no item 6.8, é apresentado aos membros da equipe administrativa da escola o fluxo de acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência, bem como a responsabilidade de cada um na inclusão escolar, conforme exposto no quadro abaixo.

QUADRO 8: Caracterização das responsabilidades da equipe escolar frente à inclusão do PAEE

Profissionais	Atribuições
Diretor Escolar	- Verificar na Lista do Vestibulinho da FAT- auto declaração dos alunos PcDs; - Atendimento Especializado - solicitar via forms;
Direção Acadêmica	- Encaminhar lista de matriculados da Educação Especial para Orientação Educacional; -Recebimento de Laudo e demais documentos comprobatórios.
Orientador Educacional	Conversa com pais e/ou responsáveis pelo aluno elegível a AE, para o preenchimento da Ficha de Acompanhamento do Atendimento da Educação Especial- FAE.
Coordenador Pedagógico e de Curso	Orientar quanto as metodologias diversificadas, tecnologias assistivas, estratégias de recuperação contínua, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e acompanhar a Ficha Individual de Acompanhamento de Desempenho Escolar – FIADE.
Docente	Organização Plano de trabalho docente, Preencher Diário de Classe e Ficha Individual de acompanhamento de desempenho escolar (FIADE).

Fonte: Elaborado pela autora, fonte CPS (2023)

Este quadro apresenta de forma simples e clara indicadores que facilitam compreender a função da equipe de gestão escolar. Porém, não podemos deixar de mencionar que o foco deste tópico era decifrar a competência dos Supervisores Pedagógicos Regionais nas intervenções educacionais de inclusão, e esse dado permanece sem evidências concretas.

8 CONCLUSÕES

Neste momento, a pesquisa direciona-se para a compilação dos principais resultados identificados acerca da gestão de apoio e acompanhamento da Assessoria Inclusão da Pessoa com Deficiência e Supervisão Pedagógica Regional no processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial nas unidades das Escolas Técnicas.

De início, cabe destacar que, em geral, os discursos apresentados por ambos os grupos pesquisados apontam a inclusão como importante e necessária. Entretanto, observam-se pontos de consonâncias e divergências que flutuam entre o politicamente correto e o que, de fato, é efetivamente realizado para os alunos com deficiência na instituição.

Percebe-se que, diante dos fatos históricos que narram a inclusão no contexto escolar, perpetuam-se os problemas de ordem estrutural enraizados nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Esses fatos não podem ser dissociados das políticas públicas, as quais contribuíram para o avanço da inclusão no País. Contudo, têm-se mostrado insuficientes ou mal implementadas, refletindo na falta de apoio, recursos, na formação de docentes etc. É como se a criação de documentos políticos normativos fosse suficiente para a inclusão escolar, porém é necessário que ações governamentais propiciem os meios para que se efetive esse processo.

Sobre a estrutura organizacional do Centro Paula Souza, conforme apontado na análise de dados, o número de (três) docentes responsáveis pelo desenvolvimento de projetos na Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência é incompatível para o suporte do número de unidades escolares divididas entre Escolas Técnicas e Faculdades Tecnológicas. Verifica-se que a centralização do trabalho em um único setor de inclusão e com escassez de profissionais é insuficiente na assistência pedagógica das escolas, fragilizando não só a perspectiva inclusiva na escola, mas corroborando para que o acompanhamento de qualidade para os alunos da educação especial seja humanamente impossível.

Além do mais, fica evidente que a organização das equipes de gestão, objetos de estudo desta pesquisa, no que diz respeito à comunicação, acompanhamento e apoio efetivo, é fragilizada. É relevante destacar que os gestores necessitam compreender o seu papel como norteadores no apoio às unidades escolares e aos alunos da educação especial. Especialmente, os Supervisores Pedagógicos

Regionais, que estão mais próximos da realidade escolar, não atribuindo a responsabilidade somente ao setor de inclusão, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

É fundamental considerar alguns aspectos de admissão desses alunos através do processo seletivo, que, embora possuam requisitos para inclusão, ainda assim não contemplam todas as deficiências, tampouco possuem exame adaptado às especificidades dos alunos da educação especial, ou seja, concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere à pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula. Nos documentos analisados e durante a entrevista com a responsável pelo setor de inclusão, ficou evidente que não existem cotas exclusivas para o público-alvo da educação especial. Esses fatores poderiam ser reconsiderados pela instituição, sob as formas de avaliação e recursos oferecidos no processo seletivo, para assegurar o acesso desses alunos nas escolas técnicas; se não for o caso, isso não ocorrerá.

Outra característica apontada na investigação trata-se do registro do número de alunos com deficiência, que é raso e incoerente, pois se baseia em dados abarrotados pela quantidade de inscritos no processo seletivo, matrículas quando apresentado um laudo com diagnóstico ou na solicitação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante dos fatos, questiona-se a falta de um banco de informações conciso e eficaz, que possibilite, inclusive, o acompanhamento do público-alvo que não solicita o atendimento especializado. Perante essa realidade, é interrogado se a gestão central, subentendidas como a Assessoria de Inclusão e Supervisão Regional, conhecem esses alunos que não estão no AEE.

Por meio desse estudo, foi possível identificar que no projeto político-pedagógico o tema inclusão não é abordado pela maioria das unidades escolares, de acordo com o exposto pelos Supervisores Regionais Pedagógicos, o que também é externado pela responsável pelo núcleo de inclusão do Centro Paula Souza. Se os alunos com deficiência estão inseridos no contexto escolar da instituição, tão logo, o referido documento deveria abordar o tema, assim como as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas suas escolas. No decorrer das entrevistas, muitos supervisores regionais, ao discursarem, evidenciaram nem saber se o tópico em questão está ou não inserido no documento. É essencial salientar que, após a sua elaboração, esses devem ser encaminhados para aprovação da supervisão.

Frente a esse quadro, convém destacar que é altamente provável que as equipes das escolas não estejam recebendo orientação sobre a importância de abordar o assunto neste documento. Ademais, se, de acordo com os documentos normativos do Centro Paula Souza, o coordenador pedagógico e o orientador educacional têm em suas atribuições a função de elaborar o referido documento, indaga-se se possuem orientação e formação necessária para pensar em práticas pedagógicas que norteiem as atividades docentes na inclusão de alunos com deficiência.

É essencial que a equipe de gestão reconsidere as maneiras de elaboração do projeto político-pedagógico, assim como a orientação e a capacitação necessárias para que a equipe responsável pela construção do documento nas instituições de ensino tenha condições de desenvolver estratégias para a inclusão e, sobretudo, para a promoção de um ensino de qualidade.

Nessa pesquisa, elencaram-se questões inerentes à formação continuada dos professores, que, sabidamente, o estudo inicial não os prepara adequadamente quando o assunto é a Educação Especial, sobretudo para aqueles que se qualificam para o mercado de trabalho e atuam como docentes na instituição e não possuem o saber didático-pedagógico. Por consequência, é imprescindível promover a educação continuada que os instrua a atuar com esses alunos.

Diante dos fatos, convém mencionar que a instituição possui dentro da sua estrutura organizacional um setor próprio de capacitações para os docentes. No entanto, os cursos propostos são opcionais, ou seja, participam os que possuem interesse. É vital que estes compreendam a importância do preparo e atualização constante, para ofertar um ensino de qualidade para todos os discentes.

A frequência com que ocorrem e os temas relativos à Educação Especial não foram relatados durante as entrevistas. Foram citados apenas os vídeos de instruções para os educadores dispostos no NSA, conforme quadro apresentado no item 6.8. Porém, ao visualizarmos as temáticas apresentadas, nos deparamos com vídeos que, no momento, não abordam alunos com deficiências, e sim com transtornos como o do Espectro Autista.

A presente pesquisa viabilizou uma análise abrangente da estrutura organizacional no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências no Centro Paula Souza. Constatou-se que, apesar de existirem esforços para estimular a inclusão, há lacunas estruturais e objeções no acompanhamento, apoio pedagógico e

formação contínua dos profissionais envolvidos. A comunicação entre as diferentes instâncias da autarquia, bem como a articulação entre a Assessoria de Inclusão, Supervisão Pedagógica Regional e as Unidades Escolares, revelou-se insuficiente para garantir a plena inclusão dos alunos da educação especial.

O estudo realizado apresenta fragilidades em detrimento da falta de dados sobre o trabalho dos orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e docentes. A ausência de informações sobre as práticas e estratégias adotadas por esses profissionais impedem a análise detalhada dos procedimentos utilizados para promover a inclusão. Além disso, a falta de informações sobre a percepção e as vivências dos alunos com deficiência impedem uma compreensão mais completa dos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar.

A partir das evidências encontradas, é fundamental que novas pesquisas sejam desenvolvidas para aprofundar o entendimento sobre a eficácia das práticas de inclusão, além de avaliar a necessidade de aprimoramento das políticas públicas educacionais. Tais estudos podem fornecer subsídios valiosos para a reformulação da estrutura organizacional existente, visando à implementação de políticas mais eficazes que atendam de forma plena às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. A revisão dessas políticas, aliada à criação de novas estratégias de apoio, será essencial para garantir uma inclusão verdadeira e de qualidade, promovendo um ambiente educacional mais justo e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. (2003). **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

ALONSO, D. **Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Revista Nova Escola. Digital. Fev. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/osdesafios-da-educacaoinclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

AMARAL et al. **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n. 16. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Washington, D.C.: APA, 2013.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas unipessoais, 2002. 280 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson ADBR, 2000.

BEDIN, C; NODARI, P C. **Os desafios da coordenação pedagógica e a busca por paz na escola inclusiva como expressão da garantia de direitos**. In: TEIXEIRA, Lezilda Maria; NODARI, Paulo César (Orgs.). *Educação e coordenação pedagógica [recurso eletrônico]: a arte de ensinar, aprender e coordenar*. Caxias do Sul: Educ, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/educacao-e-coordenacao-pedagogica-a-arte-de-ensinar-aprender-e-coordenar/>. Acesso em: 14 dezembro de 2024.

BOBBIO, N, 1909- **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª Reimpressão

BONA, A. S. D; MARCON, Glaucia; SILVEIRA, Silvana Pires; MEDEIROS, Silvana. **Formação Docente: um processo permanente e atual**. Revista Thema. 2017. Volume 14. Nº 2. Pág. 14 a 24. Disponível em: Acesso em: 18/11/2023.

BONETI, L. W. **Estado e exclusão social hoje**. In: ZARTH, P. (Org.). *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijuí, 1988.

BRASIL, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 07 de outubro de 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. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

BRASIL. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP

BRASIL. CNE. Parecer nº384/69, de 8 de setembro de 1969. **Criação do Instituto de Ensino Técnico Paula Souza.** Brasília, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de junho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Ementa. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

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.** Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 de abril de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.** Disponível em: http://www.in.gov.br/mp. leis/leis_texto.asp. Acesso em 23 de junho de 2023.

BRASIL. **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.** Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 de agosto de 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011. Acesso em: 17 jan. 2024

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,** para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 30 nov.2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 e outubro de 1989.** DOU de 25/10/1989- Alterada. Dataprev. República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 15 de abril de 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.52, de 21 de setembro de 1976. **Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 1976.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- Acesso em: 24 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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).** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, **que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm Acesso em: 15 de setembro de 2023.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 2001a.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Contrapontos (UNIVALI), v. 11, p. 65-80, 2011.

CACHOEIRINHA. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). Resolução CME nº 18, de 26 de novembro de 2012. **Estabelece normas para o credenciamento e Autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARAMORI, C. P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. **Identidades e representações na escola inclusiva**. In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman et al. *Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CARNEIRO, R. U. C., DALL'ACQUA, M. J. C. e CARAMORI, P. M. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva? Mudanças para a escola e a sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTRO PAULA SOUZA. Decreto Lei de 6 de outubro de 1969. **Cria como entidade autárquica, Centro Estadual de Educação Tecnológica** de São Paulo e dá providencias correlatas. Diário Oficial de São Paulo. 07 de outubro de 1969.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS nº 18, de 16 de julho de 2015. **Dispõe sobre a atividade de Co-ordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS**. Diário Oficial de São Paulo.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS nº 20, de 16-07-2015. **Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS**. Diário Oficial de São Paulo. 18 de julho de 2015b.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS nº 3, de 27 de junho de 2008. **Dispõe sobre a reorganização da administração central do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 28 jun. 2008.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS nº 45, de 13 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre a reorganização da administração central do Centro Estadual de Tecnologia Paula Souza - CEETEPS.** Diário Oficial do Estado de São Paulo.

CENTRO PAULA SOUZA. DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 87, de 08 de dezembro de 2022 – **Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** Disponível em: <https://etecsp.cps.sp.gov.br/regimento-comum/>

CENTRO PAULA SOUZA. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Inclusão Escolar. Gestão Pedagógica Geped.2022.** Disponível em: <https://cetec.cps.sp.gov.br/supervisao/quem-somos-gse/> . Acesso em: 08 de março de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Etecs e Fatecs ampliam profissionalização de deficientes.2018.** Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-ampliam-profissionalizacao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 de março de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Funções e Competências,** 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Projeto Piloto de Regionalização – Centro Paula Souza,**2019. Disponível em: <https://regionalizacao.cps.sp.gov.br/horus/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Relatório de gestão 2016 a 2020.** 2020. Disponível em: https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/03/relatorio_gestao_cps2016-2020.pdf. Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Termo de contrato celebrado entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais - AME.** CEETEPS n.º 2022/37421, 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. **Unidade do Ensino Médio e Técnico – Cetec** ,2023. Disponível em: <https://cetec.cps.sp.gov.br/unidade-ensino-medio-tecnico/>. Acesso em: 16 de setembro 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. **Vestibulinho Etec: Área do Candidato,**2021. Disponível em: <https://www.vestibulinhoetec.com.br/candidato/>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. **Vestibulinho Etec: Manual do Candidato,**2024. Disponível em: <https://www.vestibulinhoetec.com.br/documentos/default.asp>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. **Vestibulinho Etec: Manual do Coordenador do Vestibulino**, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/etec-1sem23-manual-coordenador-de-vestibulinho%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/etec-1sem23-manual-coordenador-de-vestibulinho%20(2).pdf). Acesso em: 26 de setembro de 2023

CHIAVENATO, Idalberto. **Os Novos Paradigmas. Como as mudanças estão mexendo com as empresas**. Editora Manole, 5ª Edição, 2008

CIRINO, R. M. B.; CRUZ, G. C. **“Inclusão e Exclusão: Tensões Socioeducacionais Frente ao atendimento à diversidade humana”**. Educação, vol. 47, 2022

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz**. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Código de Ética Profissional do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, agosto de 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações**. Brasília: CFP, 1992.

CORDEIRO, A. G. de S.; VIEIRA, A. C. de O.; BRITO, M. L. de A. **Entre leis e práticas: o Plano Nacional de Educação e o ensino de História**. Faculdade UNINASSAU, Natal; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/9957/3550>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

CORDEIRO, D. R. C. L. 184 f. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília. 2013.

Cordeiro, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://port.mec.gov.br/seepp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2023.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 08 de junho de 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/DeclaraçãoJomtien.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2023.

ECHEITA, G.; AINSLOW, M. **La educación inclusiva como derecho. Marco de referência y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.** Tejuelo, n. 12, p. 26-46, 2011.

ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. **O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial.** Revista Educação Especial, Santa Maria/RS, v.33,2020, pp.1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ESTEBAN, M. T. **Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar.** In: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

Fachada, O. (2014). **Liderança - A prática da Liderança.** A Liderança na Prática. Edições Sílabo, Lda.

FUNDAÇÃO FAT. **Sobre a FAT,**2024. Disponível em: <https://fundacaofat.org.br/sobre/> . Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. Minicurso – GT15. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1510.pdf>>(link is external). Acesso em: 21 nov. 2018.

GARCIA, R. M. C., & MICHELS, M. H. (2021). **Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital.** Educação & Realidade, 46(3), e116974. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial na Anped.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GOESSLER, D. de C. B.; MELETTI, S. M. F. **Alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional: uma análise da inserção considerando os indicadores do censo da educação básica.** Revista Transmutare, Curitiba, v. 5, e2012879, p. 1-20, 2020

GONÇALVES, T. G. G. L., BUENO, J. G. S., & MELETTI, S. M. F. (2015). **Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 29(3). <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47212>

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola.** São Paulo. Editora Cortez, 2006.

HEGARTY, S. (2006). **Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários.** In D. Rodrigues (Ed.), **Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?** (p.66-73). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/FMH.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2014: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2015: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2016: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2017: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

KANAANE, R.; RAMOS, A. R. **A concepção do docente da educação profissional sobre inclusão para um ambiente educacional de qualidade**. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 6, n. 2, p. 240–260, 2021

KASSAR, M. de C. M. (2014). **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos CEDES, 34(93), 207–224. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>

KASSAR, M. de C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 116, julho-septiembre, 2011, pp. 667-688 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

LASCOUTES, P. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório de George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. **The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management**. An International Journal, v. 2, n. 3, 2007, p. 196.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. Ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MAAR, W. L. **O Que é Política**. Coleção Primeiros Passos. Editora: Brasiliense. Belo Horizonte: 1994.

MANTOAN, M. T. E. (2004). **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. *Revista CEJ*, 8(26), 36-44. Recuperado de <http://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC.2010. Disponível em: <http://www.especialjr.com.br/direito.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social**. 1. ed. São Paulo/Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 1. ed. São Paulo/MG: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2011

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-86.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MICHELS, M. H. (2011). **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** *Revista Educação Especial*, 24(40), 219–232. <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

MICHELS, M. H. (2006). **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. *Revista Brasileira De Educação*, 11(33), 406–423. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>

MICHELS, M. H.; LEHMKUHL, M. de S. **A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial**. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 14, p. 60–72, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3786>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MOREIRA, B. A. C. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**. 2023. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

MOREIRA, D. **Ser ou não ser tecnólogo eis a questão: o que você precisa saber sobre os tecnólogos**. São Paulo: LCTE Editora, 2011.

NASSAR, P. **Conceitos e Processos de comunicação organizacional**. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.) *Gestão Estratégica e Comunicação Organizacional e Relações Públicas*. São Caetano do Sul: Difusão, 2008. P. 61 a 76.

NEPOMOCENO. T. A. R. **Evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão**. *Research, Society and Development*, v. 9, n.9, e805997918, 2020.

NOGUEIRA, M. Z. de L. **Políticas públicas educacionais: desafios da inclusão no ensino regular**. *Multidisciplinary and Psychology Journal*, V.10, N. 33. Supl.2. Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, A. R. de P. e., MUNSTER, M. de A. Van., & GONÇALVES, A. G. (2019). **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional**. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 25(4), 675–690. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2004. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em: 16 de abril de 2023.

ORTIZ, C. **Entre Adaptar-se e Ser Acolhido**. *Revista Avisa Lá*, São Paulo. ed. 2, jan. 2000. Disponível em: Acesso em: 31 de Maio de 2024.

PELLEGRINI, C. M. de. **Ingresso, acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS**. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2006.

PERRONOU, Ph. (1996), **La pédagogie à l'école des différences**, Paris: ESF, Ed. (2º ed)

POSSA, L.B.; NAUJORKS, M.I. **Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambú: ANPEd, 2009. Disponível em: .

Prais, J. L. S., & Rosa, W. S. (2017). **Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil**. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(4), 414-423. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423

RODRIGUES, D. (2006). **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

SAMPIERI, R.; CALLADO, C.; LUCIO, P. **O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo**: rumo a um modelo integral. In: SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw- Hill. 2006. p. 3 – 21.

SANTORO FRANCO, M. A. **Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 964–978, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SANTOS, J. P. dos. **Comunicação na gestão escolar**. Revista Interdisciplinar Aplicada Blumenau, v.5, n.4, p. 01-22, TRI IV, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. **Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 jan. 1976.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. (2008). **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista De Educação PUC-Campinas, (24). Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, M.T; OLIVEIRA, P.S. **Análise das práticas colaborativas entre um professor de educação especial e de educação física**. In: DENARI, F. E. (org.) Educação Especial: distintos olhares diferentes escutas. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2014.

SOUZA, B. L. S; Lima, Jucélia Gomes; Contão, Juliana; Silva, Giselda Shirley: **O Papel Do Supervisor Pedagógico No Processo De Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais**. Anais do 3º Simpósio De Tcc, Das Faculdades Finom E Tecsoma. 2020; 1224-1235.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul. /dez. 2003.

TEZANI, T. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge. V0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. TCU: **ações voltadas para o cumprimento do PNE e do ODS 4**. Revista TCU, maio/agosto de 2016. Disponível em:

<http://revista.tcu.gov.br/ojsp/index.php/RTCU/article/download/1365/1513> Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Inclusão ou integração?** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao> Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994.

UNITED NATIONS. UN System task team on the post-2015 **UN Development Agenda. Statistics and indicators** for the post-2015 development agenda. New York, 2013. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/unpd-cm13-201502-statistics_and_indicators_for_the_post-2015_development_agenda_0.pdf. Acesso em: 04 de novembro de 2023.

VALLE, P. R. D. **Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva.** Revista Diversidade e Educação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 377-397, 2022

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto políticopedagógico.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

YOKOTA, M. S. F. **Evasão no ensino técnico integrado ao ensino médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em eletrônica, informática e mecatrônica da ETEC Jorge Street do Centro Paula Souza.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos

APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista da Supervisão Pedagógica Regional

- 1-** Quantos alunos PAEE na Regional?
- 2-** Como vocês recebem as informações da Assessoria de Inclusão?
- 3-** Como é o apoio da Assessoria de Inclusão ao PAEE?
- 4-** Como você lida com as questões do PAEE?
- 5-** Você acredita que esses alunos devam estar nas nossas escolas?
- 6-** Como vocês repassam as informações para as unidades escolares?
- 7-** O Projeto político pedagógico apresenta de forma clara questões referentes a inclusão ?
- 8-** Existe algum responsável em acompanhar o PAEE nas unidades?
- 9-** Que tipo de apoio as NRA's oferecem para as escolas? E para os docentes?

APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista da Assessoria de Inclusão

- 1- Como surgiu a Assessoria de Inclusão? Como foi criada? Por que?
- 2- Quais projetos estão sendo realizados?
- 3- Qual a forma de ingresso do PAEE? Processo seletivo adaptado?
- 4- Como é feito o registro de alunos PAEE?
- 5- Quantos alunos PAEE existe no CPS?
- 6- Vocês tem dados de outros alunos com necessidades especiais?
- 7- São categorizadas as deficiências? Físicas, intelectuais e sensoriais?
- 8- Por que o número de alunos é tão reduzido se tem a lei que os ampara?
- 9- Existe uma defasagem no número de alunos no PAEE?
- 10- Existe adaptação curricular?
- 11- Tem profissional que oferece atendimento especializado para o PAEE?
- 12- O Projeto político pedagógico apresenta de forma clara questões referentes a inclusão ?
- 13- Existe algum acompanhamento dos alunos PAEE inscritos no Vestibulinho?
- 14- Foram criadas políticas específicas de inclusão? Como elas são transmitidas as NRA'S?
- 15- Quais as políticas de formação continuada para os professores? Como se dá esse processo?
- 16- Como você avalia a inclusão do PAEE?
- 17- Qual o papel das NRA'S no processo inclusivo?

APÊNDICE 3: Constituição das Unidades de Registros

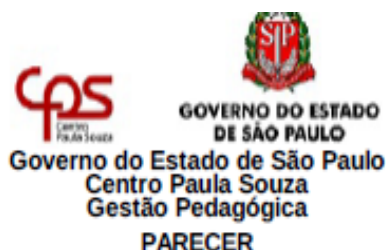
Unidades de registros da entrevista com Supervisão Regional Pedagógica
Unidade de Registro – Número de alunos PAEE de acordo com os Núcleos Regionais de Administração
Mais ou menos, não tenho a quantidade certa, mas devemos ter na faixa de uns 20.
Hoje nós estamos com 10 alunos
Eu não tenho esse levantamento, eu não faço esse levantamento porque acredito que esteja a critério realmente da área de inclusão
Nós devemos ter aproximadamente uns seis alunos devidamente registrados, mas tem muitos que estão em processo de avaliação.
Nossa, isso é uma pergunta difícil, mas a gente tem mais ou menos uns 10 alunos, eu acredito, que estejam sendo atendidos pela inclusão.
Nossa, per aí. Para dizer a verdade, a gente não tem muito não, porque o que a gente tem, esse ano está bem mais tranquilo, eu tenho poucos alunos sendo, precisando de atendimento mesmo. Eu acho que eu tenho 10 no máximo. Tá, 10 no máximo, ok.
Passei o relatório ontem, para ficar bem atualizado, porque isso pode entrar e sair. Nós temos 78. Nossa, olha, é a regional. Também acho que devido às proporções, eu acho que é a regional que mais tem. E posso abrir um pouquinho para vocês, são 78, 22 deficientes físicos, deficiente visual 17, intelectual 17 e outros 17.
Controle exato dos números nós não temos, porque passamos por uma série de nuances. Os dados ficam na área da inclusão, não vou ter dados concretos.
Temos 120 alunos
20 alunos aproximadamente porque alguns solicitam após envio do cadastro à supervisão no início do semestre.
Unidade de Registro – Comunicação e Apoio da Assessoria de Inclusão em relação a Supervisão Regional Pedagógica
Então, a assessoria de inclusão, na realidade, ela acaba fazendo essa tramitação direta com a unidade escolar. Então, da assessoria de inclusão, nós recebemos através deles, eles encaminham um email falando para a gente quais são os alunos que estão de inclusão e qual é a escola. Então, pelo que eu saiba, ela é feita assim, a partir do momento que é encaminhado, os papéis para lá, os lausos, eles fazem uma análise da especificidade desse aluno, e aí, se esse aluno realmente necessitar de algum atendimento especializado, aí eles contratam as pessoas, eles já têm uma equipe lá, para auxiliar esses alunos na unidade escolar.
Nós temos todas as diretrizes que são encaminhadas por eles e dessas diretrizes que os diretores também ficam cientes, então, recebemos apoio. Mas há uma linha que nós tomamos aqui como observação para orientar os diretores em função de diretrizes encaminhadas pela área de inclusão.
Nós recebemos informações, muitas vezes, via e-mails, memorandos e também lives. E acompanham os registros, aí a unidade de ensino envia os registros para o setor para que eles possam acompanhar o processo. E, algumas vezes, eles até vão nas escolas para fazer uma visita, para ver as questões de espaço físico. Alguns casos necessitam de adequações, de equipamentos. Eles disponibilizam.
Eu vou responder para você que, até o momento, é satisfatório. Porque, assim, é o que eu falei, deve estar correndo tudo bem. Porque nós não recebemos, por exemplo, ouvidoria, reclamações por parte de responsáveis cujos filhos não estejam sendo atendidos.
Nós somos acionados quando existe algum tipo de acompanhamento mais próximo ou a assessoria de inclusão, ela repassa para a gente algumas informações, compartilha algumas dificuldades, mas a gente recebe sempre mais a informação da unidade escolar que tem, especialmente quando ela está tendo algum problema. Em relação ao apoio com as análises indicando para a empresa que assumiu essa função de ter os profissionais para atender.
Bem, a gente é sempre atualizada por email, se tiver alguma coisa nova, uma legislação, alguma coisa assim. Total, total mesmo. Até quando é aluno que não é laudado, às vezes eles precisam de orientação de que tipo de atividade eu posso fazer e tudo mais.
Ter um departamento inclusão um pouco mais próximo, eu acho que até com eles você vai conseguir u

ma produção muito mais rica, E eles falam direto com a unidade escolar, recebem o pedido e avaliam. E acompanham, né? A gente acompanha, mas a gente acompanha mais o desenvolvimento.
O diretor fala inicialmente comigo sobre casos mais específicos, e a competência da supervisão é de um trabalho pedagógico.
Através de e-mails e reuniões, em relação ao apoio ocorre pelo contato com a coordenação pedagógica e orientação educacional das escolas, acreditamos que acontece.
Pelas capacitações, orientações técnicas, materiais pedagógicos, a instituição tem um setor específico para as demandas inclusivas.
Unidade de Registro – Acolhimento da Supervisão Pedagógica Regional ao PAEE
Nós aqui fazemos assim, a gente faz visitas às unidades escolares, nós trabalhamos essa parte, para ver se tem aluno de inclusão, como é que eles estão sendo recepcionados. A inclusão é muito importante, a socialização é muito importante.
Toda reunião que nós participamos e nós realizamos aqui, tanto na nossa participação por convite nas unidades, quanto nas nossas reuniões, o tema inclusão está diretamente ligado ao aspecto pedagógico. e os diretores são orientados
Eu não me sinto capacitada para lidar com esse tipo de problema. Eu sou muito cuidadosa em relação a isso.
Olha, nós procuramos sempre estimular que as escolas tenham um olhar mais amplo para isso. Nossos professores ainda não sabem direito, né? O que fazer.
Eu acho que é importante a gente fazer esse acolhimento, dar essa atenção para eles, mas a gente ainda não tem a formação adequada para isso, especialmente daqueles que estão lá na sala de aula que são os professores. Mas, assim, a gente ainda não está preparada para isso. A gente ainda não sabe lidar com uma adequação dos instrumentos de avaliação, da forma de administrar a aula para que aquele aluno realmente seja incluído, né, seja atendido na sua necessidade.
Acho que com bastante tranquilidade, na verdade. Ah, sim. Eu acho importante. Em relação aos professores uma sensação, às vezes, de impotência. O que que eu faço? Não fui preparado para tratar esse aluno, então preciso de mais orientação.
Por exemplo, eu falei que é desenvolvimento, a gente trata como um aluno sabendo que ele tem um acompanhamento, mas ele tem que ter uma progressão. Ele tem que ter a voz, ter a cadeira única, um desenvolvimento. Ele é competente, independente de ninguém comparar ele com outro, ele com ele mesmo. Como qualquer aluno, comparar ele com ele mesmo.
Eu sou extremamente favorável, desde de que entrei no magistério tenho essa visão, não gosto daquelas salas especiais ou escolas específicas, inclusão não é só aprendizagem acadêmica, é também pessoal e socioemocional.
As situações de acolhimento e escuta ativa colaboram com a inclusão, assim a regional busca entender as necessidades e direcionar as melhorias no processo ensino aprendizagem. A educação é democrática, e está para o atendimento de todos.
Com acompanhamento e orientação às etecs, com toda certeza esses alunos devem estar nas nossas escolas.
Unidade de Registro – Comunicação e Apoio da Supervisão Regional Pedagógica às unidades escolares
Através de orientação, por e-mail, através das nossas reuniões. Então, o nosso apoio, como eu te disse anteriormente, é esse acompanhamento e orientação dos docentes, acompanhamento dos alunos, e para os docentes, a gente faz esse acompanhamento da metodologia, do trabalho que eles desenvolvem dentro da unidade
Então, existe essa comunicação entre as unidades e a supervisão, vocês são sempre informados com relação aos alunos, agora, assim, é fator obrigatório do diretor, a partir da ciência de algum caso, comunicar setor de inclusão e supervisão, para que nós possamos tomar as iniciativas de cuidados e situações específicas com relação ao acompanhamento desse aluno.
Para falar a verdade, nenhuma intervenção eu fiz desde que a área de inclusão veio para o grupo de supervisão e tem tratado diretamente com as unidades escolares.
As informações são via email, via os canais oficiais de comunicação, nós repassamos imediatamente. E, normalmente, nós estamos fazendo reuniões. Geralmente, as reuniões,

Normalmente a gente tem reunião com os diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, né, com frequência E a gente vai passando as informações. Mas como depende de caso a caso, né? Então, às vezes, a escola recebe um aluno com uma necessidade que ele não tá conseguindo acolher, atender.
Então, aí eles procuram a nossa ajuda. E a gente vai solicitar ajuda ou da equipe de inclusão, né?
Então, todas as reuniões que eu faço, eu também já pergunto como é que tá para os diretores, para saber se estão precisando de alguma coisa. Mas a orientação, então, quando eles mandam pra nós, então, eles já sabem a orientação, eu já reforço de novo o endereço de e-mail, com quem que eles têm que falar, pra solicitar.
E o que a gente acompanha na inclusão é um pouco do desenvolvimento do aluno, dessa aprendizagem. Isso. É isso que a gente acompanha. A gente acompanha o trabalho desse profissional pelo olhar do coordenador, pelo olhar dos professores, se ela não tá desenvolvendo isso na aprendizagem, desenvolvimento pedagógico, ele tá numa progressão mesmo da sua vida acadêmica e, na verdade, quando a gente acompanha, já existe o profissional.
Nós temos um grupo de orientadores educacionais no teams, todas as palestras, textos, materiais sobre inclusão eu compartilho.
Ocorre por meio de reuniões presenciais e virtuais com a equipe gestora, visitas técnicas as unidades escolares, orientações gerais por telefone, e-mail e teams.
Nas reuniões presenciais, no teams e por e-mail.
Unidade de Registro – Inclusão no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares
Sim. Os diretores, quando fazem o projeto político pedagógico, eles inserem as formas como serão tratados, os quesitos, a metodologia.
Nós colocamos no nosso PPP. O PPP é importante por quê? Ele demonstra a intencionalidade pedagógica com relação à transformação naquele exercício, na transformação do ingressante numa pessoa que vai realmente exercer cidadania. E dentre esses, o processo de inclusão.
Acho que não, ainda não tem isso difundido. Talvez até por falha nossa mesma. Até uma coisa que você falando, eu vou me atentar mais para esse final de ano, que eles vão fazer um levantamento do PPG até então, das ações que ocorreram, replanejar, e é uma orientação que eu me proponho a colocar para eles.
Não, não muito. Por quê? Porque isso não existe, como eu disse, não existe ainda essa cultura dentro da instituição de programar. todo ano
Ainda não. efetivamente, depois da pandemia, que a gente realmente, nesse ano de 2023, que a gente está tendo um olhar pedagógico sobre essa questão e podendo incluir isso.
Aí eu vou te falar, eu acho que ainda não. Acho que a gente ainda precisa melhorar nessa parte.
Eu acho que ainda não são tão claras. Porque o projeto político pedagógico, ele é a característica. Você lê, você sabe quem é a escola. Algumas escolas até citam, muitas citam, mas é muito, como é que eu vou te dizer, superficial. Não demonstra todo o trabalho.
Sim, porque sou muito chato é um ponto do qual não abro mão, todos os projetos tem pelo menos um parágrafo que trata do assunto, e quando a escola tem alunos de inclusão é tratado de forma mais ampla.
As comunidades cientes da importância do clima organizacional, do compromisso social, os professores e alunos especificaram os projetos e ações inclusivas com atividades de interações e acolhimento. Algumas unidades em 2023 especificaram as tratativas sobre autismo - TEA.
Em parte
Unidade de Registro – Responsabilidade do acompanhamento de alunos PAEE nas unidades escolares
Na realidade, acho que é toda a equipe gestora, mas, geralmente, quem acompanha mais de perto é o coordenador pedagógico e orientador educacional.
Não existe aqui. Ah, tem um supervisor, coordenador de projeto? Não. Eu sou o responsável, o maior, por ser o gestor. Eu pedi para os diretores ter um cuidado especial que, nesses casos, tanto o orientador quanto o coordenador pedagógico, eles são muito ligados com relação a esse aspecto de acompanhar o processo.
Eu falei do OE. O OE, para ele ser um orientador educacional, não é exigida nenhuma formação dele específica.
Não, não tem um coordenador de projeto que acompanhe diretamente os casos. Então, a demanda vem para a supervisão, nós encaminhamos, pedimos, na verdade, nós pedimos socorro lá no setor de inclusão, e eles nos orientam.

Da supervisão, não. Mas dentro da equipe da escola, sim. Ou é o orientador educacional, que é o mais próximo do aluno. E o coordenador pedagógico, no sentido de orientar os professores.
Não, no Núcleo Regional. A gente tem, no geral, é mais o orientador educacional, que é bem mais próximo.
Não, tirando o profissional quando ele é designado, quando há necessidade e há o direito por lei, esse aluno tem, tirando esse profissional que em alguns casos tem acompanhamento, outros não, quem acompanha é o próprio orientador educacional da unidade que acompanha o envolvimento dos alunos e com a ajuda do coordenador, os professores que vão passando a informação, mas normalmente o orientador educacional ele acompanha, informa os pais quando há uma
Coordenação pedagógica e orientadores educacionais
Orientador Educacional
Todos somos por meio de um trabalho em equipe, mas nosso contato é com o coordenador pedagógico e orientador educacional.

Unidades de registros da entrevista com a Responsável pelo setor de inclusão do CPS
Unidade de Registro – Números de alunos e defasagens dos dados sobre o PAEE
Eu tenho 900 e tantos alunos com deficiência que declararam algum tipo de deficiência. Em outro momento refere ter em torno de 1000 alunos de Etec, 51 não são elegíveis, mas a gente continua atendendo.
Não acho que exista uma defasagem porque o aluno dentro da escola, ele às vezes não quer o atendimento, mas os números eles são reais, né? Eu tenho aqui a planilha com todos os alunos.
Unidade de Registro – Políticas de inclusão, formação continuada de professores e projeto político pedagógico
Então nós fazemos essas reuniões que eu te informei as reuniões técnicas, onde são passadas as instruções. E é por níveis de gestão, então, primeiro nós fizemos com os regionais, trazendo toda essa mudança, apresentando a fae, não é? Primeiro fomos nós aqui, depois fizemos com as regionais, depois fizemos com os diretores. Depois nós fizemos um trabalho com os orientadores educacionais e depois com os pedagógicos e de cursos e da Secretaria acadêmica que estão todos envolvidos.
Nós temos o setor de capacitações no CPS, que é a CETECAP, então existe sim essas áreas que trabalham com a temática as mais variadas, 1 hora fala sobre dislexia, uma fala sobre o TDH. É também disponibilizados links dentro dos próprios sistemas acadêmicos com vídeos que nós fizemos, nós fizemos uma série de vídeos sobre diagnóstico, legislação e etc.
Esse trabalho está sendo agora é o momento, né, final de ano, início de semestre, então as sugestões, elas vão acontecendo no planejamento. E está previsto é para que as unidades trabalhem também pensando nesse projeto político pedagógico.
Unidade de Registro – Acompanhamento do PAEE e papel dos núcleos regionais no processo inclusivo
Nós temos os secretários acadêmicos, e temos um sistema acadêmico chamado NSA então essas fichas (FAE), ela está dentro do NSA, e os profissionais que atuam na parte administrativa e o orientador educacional já foi orientado nas nossas reuniões. É ele que faz o preenchimento. Então vamos lá para o fluxo, né? Teve lá a matrícula assim que se constatou que o aluno foi aprovado nesse Vestibulinho. Essa família é chamada para que possa então entender a dinâmica desse aluno.
Nesse papel inclusivo. Então, eles têm recebido essas instruções que nós passamos de formação técnica para eles, que são reuniões que a gente ainda não chama de capacitação, porque a capacitação você tem que gerar material. E nós vamos fazer isso num segundo momento, de gerar um material nosso mesmo, não só de instrução. Hoje a gente tem um material de instrução técnica, então a gente instrui esse público das regionais.
E precisamos de um profissional, eles fazem essa intermediação, tanto nós pedimos para eles nos ajudarem, quanto a unidade pede para eles nos ajudarem conosco, então a gente tem, eles têm atuado bastante. É nesse sentido de acolhimento e de instruir as unidades desse acolhimento. Às vezes a unidade ela entra em contato direto conosco.

ANEXO 1- Autorização da Pesquisa no Centro Paula Souza

Interessada: Profa. Thais Madrona dos Santos Branco - Etec Alcides Cestari

Assunto: Autorização para realização de pesquisa de Mestrado

Parecer GSE/Geped nº 032/2023, de 20/07/2023

A área da Gestão Pedagógica (Geped), do Grupo de Supervisão Educacional (GSE), analisou a documentação referente ao pedido de autorização de pesquisa da professora Thais Madrona dos Santos Branco, que está cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Araraquara.

De acordo com a documentação encaminhada, no Memorial de Justificativa, a pesquisa intitulada "Análise da Gestão do Ensino Inclusivo nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza" tem como objetivo elucidar de forma clara como e quais as atividades executadas pela assessoria de inclusão em consonância com os núcleos de regionalização responsáveis pelas unidades escolares. Espera-se como resultado final "explicar como se dá a implementação de políticas públicas inclusivas ao público-alvo em educação especial, pelo departamento de Assessoria de Inclusão, e como são recepcionadas pelos núcleos de regionalização, e transmitidas por estes, às unidades escolares. A fim de contribuir com o desenvolvimento da inclusão no CPS."

Como metodologia, a professora adotará a pesquisa qualitativa descritiva e documental, sendo utilizados dois roteiros de perguntas abertas para coleta de dados, um direcionado à equipe de Assessoria de Inclusão, com 17 perguntas; e outro com 9 questões, direcionado aos 12 supervisores dos Núcleos Regionais de Administração (NRA). As entrevistas ocorrerão virtualmente pelo Microsoft Teams, Google Meet, gravadas e com duração máxima de 30 minutos, na incompatibilidade de encontro síncrono será enviado via e-mail institucional do CPS o roteiro de perguntas abertas

elaborado no Formulário da Microsoft Forms para ser respondido.

No expediente, a professora encaminhou Ficha de Identificação dos Participantes; questões do Roteiro de Entrevista para Assessoria de Inclusão; questões do Roteiro de Entrevista para Supervisores Regionais; bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (para Assessoria de Inclusão e para Supervisores Regionais). A pesquisa foi previamente submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, na Plataforma Brasil, obtendo aprovação, em 11/05/2023, conforme Parecer 6.053.858.

Após análise da solicitação da professora Thais Madrona dos Santos Branco, a área da Gestão Pedagógica manifesta-se favorável à realização da pesquisa, desde que a participação dos entrevistados seja de maneira espontânea e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Encaminhe-se à Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico para que, se concorde, adote as providências sequenciais.

São Paulo, 20 de julho de 2023.

Atenciosamente,

Lucivânia Antônia da Silva Périco

Coordenadora de Projetos

Gestão Pedagógica

Amneris Ribeiro Caciatori

Gestora de Supervisão Educacional

Gestão Pedagógica



Documento assinado eletronicamente por **Lucivânia Antônia da Silva Périco, Coordenador de Projetos**, em 20/07/2023, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).

Documento assinado eletronicamente em 20/07/2023 às 14:04:04 (GMT-03:00) por Lucivânia Antônia da Silva Périco, Coordenador de Projetos, CPF nº 000.111.111-11, em 20/07/2023 às 14:04:04 (GMT-03:00).



Documento assinado eletronicamente por **Amneris Ribeiro Caciatori, Gestor de Supervisão Educacional**, em 20/07/2023, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3022515** e o código CRC **3E9980B2**.



DESPACHO

Nº do Processo: 136.00014461/2023-47

Interessado: 255 - Etec Alcides Cestari - Monte Alto -
Diretoria

Assunto: Solicitação de Autorização de Pesquisa

De acordo com o Parecer GSE/Geped nº 032/2023, de 19/07/2023 (3022515). Encaminhe-se ao senhor Coordenador do Ensino Médio e Técnico para anuência final.

São Paulo, 24/07/2023

SABRINA RODERO FERREIRA GOMES
Diretora do Grupo de Supervisão Educacional



Documento assinado eletronicamente por **Sabrina Roderó Ferreira Gomes, Diretor de Departamento**, em 27/07/2023, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3229168** e o código CRC **E103A8A7**.



DESPACHO

Assunto: Solicitação de Autorização de Pesquisa

De acordo com o Parecer GSE/Geped nº 032/2023.

À Área de Gestão Pedagógica (Geped) para as providências.

São Paulo, na data da assinatura digital.

Almério Melquíades de Araújo
Coordenador do Ensino Médio e Técnico

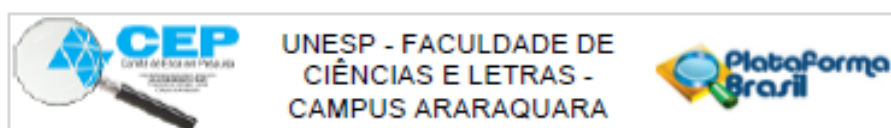


Documento assinado eletronicamente por **Almério Melquíades de Araújo, Coordenador Técnico**, em 31/07/2023, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3671742** e o código CRC **04F594C0**.

ANEXO 2 – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA GESTÃO DO ENSINO INCLUSIVO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA

Pesquisador: THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67574423.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.053.858

Apresentação do Projeto:

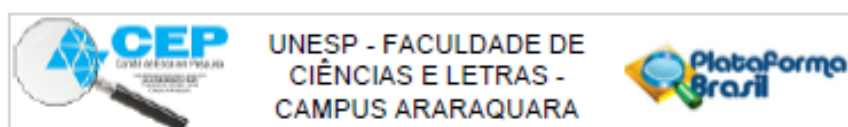
"Esta pesquisa propõe analisar dados históricos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, direcionada para o recorte das Políticas Inclusivas, elucidar a história e o objetivo da criação da Assessoria de Inclusão do CPS, e tendo como objeto de estudo uma análise aprofundada do acompanhamento da Autarquia nos processos inclusivos de suas unidades escolares. Para isto será realizada uma revisão bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa qualitativa descritiva que nos possibilitará compreender de forma panorâmica como se dá o acompanhamento da Instituição a estes alunos" (Informações Básicas sobre o Projeto)

Metodologia "Estima-se investigar as políticas de Inclusão do público-alvo da educação especial sob a perspectiva da administração central e seu departamento de Assessoria de Inclusão, onde serão entrevistados 5 funcionários e também 12 supervisores responsáveis pelos Núcleos Regionais de Administração que acompanham pedagogicamente 224 Escolas Técnicas Estaduais – ETEC's." (Informações Básicas sobre o Projeto)

"Como instrumento de coleta de dados será utilizado a entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas abertas, cujos dados obtidos serão transcritos de forma categorizada a partir da análise de conteúdo proposto por Bardin". (Informações Básicas sobre o Projeto)

Convite aos participantes: apresentação da carta convite e projeto de pesquisa por arquivo endereçado ao e-mail do candidato a participação, após o aceite será agendado ainda por via

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 0.053.050

eletrônica data e horário de acordo com a disponibilidade do entrevistado/entrevistador para a entrevista, durante o encontro remoto será apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá retornar por e-mail ao pesquisador, devidamente assinado pelo entrevistado. (Informações retiradas do projeto de pesquisa)

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar a implementação de políticas públicas inclusivas no Centro Paula Souza através da Assessoria de Inclusão aos alunos público- alvo da educação especial. (Projeto de Pesquisa)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer como são criadas e desenvolvidas as Políticas Públicas para a Inclusão Educacional nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza;
- Identificar como são padronizadas as informações gerais de dados para acompanhamento do público alvo em educação especial pela autarquia e suporte oferecido as unidades escolares.
- Identificar se as informações e documentos estão centralizadas ou regionalizadas em unidades.
- Analisar a óptica dos Núcleos de regionalização administrativos que administram de forma regionalizada as 224 escolas técnicas do Estado de São Paulo.
- Analisar como os núcleos de regionalização administrativos e as escolas técnicas recebem orientações e acolhimento pela autarquia ou se há um setor responsável em cada regional para desenvolver este trabalho pedagógico nas suas unidades. (Projeto de Pesquisa)

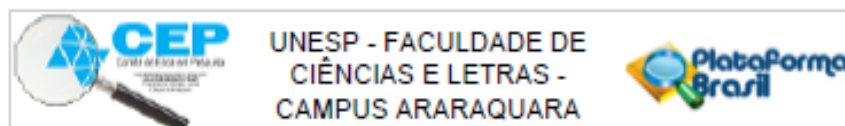
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre sua identidade, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. A sua participação na pesquisa lhe apresenta riscos mínimos, talvez eventual desgaste físico e cansaço ao responder as questões. (Informações Básicas sobre o Projeto)

Benefícios: destaca-se que o conhecimento gerado na entrevista trará reflexões aprofundadas sobre o tema, que poderá trazer modificações no processo de gestão e prática docente beneficiando a Inclusão de pessoas com deficiência às unidades escolares. Para a comunidade, contribuir para as reflexões que visam o processo de melhoria da Inserção, acompanhamento e permanência do público alvo em educação especial nas unidades das escolas técnicas. (Projeto de

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-8487 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.003.858

Pesquisa)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item conclusões e pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item conclusões e pendências.

Recomendações:

1- Recomenda-se retirar o comentário do primeiro parecer, que foi "colado" no texto do projeto de pesquisa, com grifos amarelos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Projeto de Pesquisa:

1.1 - Convite aos participantes: não identificamos forma de abordagem, convite e apresentação do projeto de pesquisa aos participantes, assim como as condições do momento de assinatura do termo, tempo destinado à pesquisa, local e formas de agendamento. Apresentar os cuidados éticos presentes neste processo. (ver solução 510 de 2016 - Capítulo III DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) (ATENDIDO)

2. Riscos e benefícios

2.1. Será necessário alterar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informações básicas sobre o Projeto. Os benefícios ao participante devem ser melhor redigidos, e não somente os benefícios para a comunidade.(ATENDIDO)

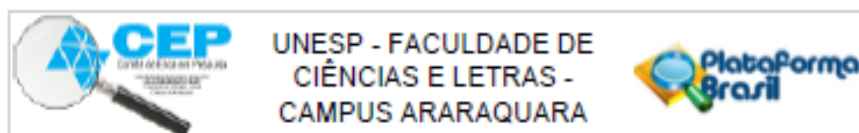
2.2. Os riscos devem ser claramente indicados: desconforto, constrangimento, dentre outros, assim como as medidas para minimizá-los ou interrompê-los.(ATENDIDO)

3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

3.1 O Termo apresentado não contempla as exigências indicadas no artigo 9º da Resolução 510 de 2016, e item 4 (IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, da Resolução 466 de 2012).(ATENDIDO)

Para facilitar a reescrita, ver Recomendações neste parecer.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 0.003.050

4. Cronograma da Pesquisa

4.1 Os cronogramas devem ser ajustados, de forma que a coleta de dados seja feita após aprovação no CEP. Ver Recomendações. (ATENDIDO)

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 11/05/2023, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2021780.pdf	17/04/2023 11:44:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/04/2023 11:43:01	THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.odt	17/04/2023 11:42:36	THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	26/01/2023 11:11:13	THAIS MADRONA DOS SANTOS BRANCO	Aceito

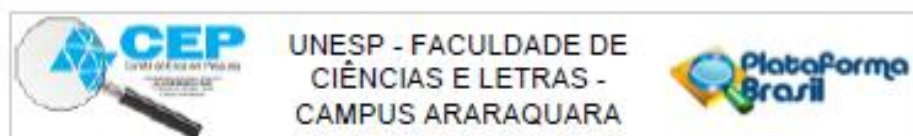
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-8487 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 0.053.056

ARARAQUARA, 11 de Maio de 2023

Assinado por:
Luciana Maesi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6487 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

ANEXO 3 – Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado



FAE - Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado

Dados do Aluno		
Nome:		Data de Nascimento:
Curso:	Série/módulo:	Período:
Endereço:		
Necessita de transporte especial? Se sim, qual?		
Nome do Pai:		Data de Nascimento:
Profissão:		
Escolaridade:		
Nome da Mãe:		Data de Nascimento:
Profissão:		
Escolaridade:		
Irmãos:		
1.	Data de Nascimento:	
2.	Data de Nascimento:	
3.	Data de Nascimento:	

Qual(is) a(s) Deficiência(s) e/ou Transtornos de Aprendizagem que o aluno apresenta? (selecione mais de uma opção se necessário)

Deficiência / Transtorno da Aprendizagem	Seleção	Observação
Auditiva		
Intelectual/cognitiva		
Visual		
Física		
Altas habilidades e Superdotação		
Transtornos do Espectro Autista (TGD)		
Dislexia		
TDAH e afins		

Outros distúrbios:

--

Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?					
Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

Contexto familiar
Características do ambiente familiar: O aluno mora com a família? Quais atividades são realizadas aos fins de semana? A família/aluno pratica alguma religião? A família/aluno pratica algum esporte? Como é a rotina do aluno em casa?

Condições de Saúde
1. Possui laudo médico atualizado? Relatórios, atestados ou outros documentos da mesma natureza?
2. Apresenta outros problemas de saúde? Quais as recomendações? Exemplo: diabetes, hipertensão, hipoglicemia
3. Faz uso de medicamentos controlados? Se sim, quais? Em quais horários?
4. Possui autonomia frente a: Alimentação, locomoção, higiene, medicação e outros?

Informações Escolares
Nome da última escola:
Idade que entrou na escola:
O aluno possui alguma dificuldade na comunicação? Faz uso de Sistemas de Comunicação? Exemplo: braile, libras
Tipo de recursos ou equipamentos já utilizados pelo aluno ou necessários (material assistivo): Exemplo: lupa, placas de comunicação, leitores de tela e etc.
Relate no campo abaixo o histórico escolar Na escola anterior, o aluno precisou de acompanhamento especializado? O aluno já foi retido e/ou teve dificuldades no rendimento escolar? Foram realizadas adaptações para os conteúdos e para as avaliações? Se sim, quais? Campo destinado a anotações complementares, sobre o histórico de desempenho escolar do aluno em outras escolas ou outro anos/módulos.
Campo destinado a outras informações complementares sobre as condições do aluno

Informações extras para o corpo docente
Exemplo: Falar olhando para o aluno (aluno surdo ou perda auditiva); Fazer auto descrição e a descrição de imagens (aluno cego ou baixa visão).
Quais as atividades/conhecimento de interesse do aluno?

Orientações ao aluno/familiares

Participar da vida escolar, indo as reuniões e eventos escolares;
Colaborar nos trabalhos e atividades de casa e orientar para que tenha uma rotina de estudos;
Manter diálogo com professores e com a equipe pedagógica da escola;
Atentar-se ao excesso de tempo no celular e jogos de vídeo game;
Oferecer recursos para o desenvolvimento do mesmo, alimentação saudável e apoio emocional;
Manter a unidade de ensino atualizada quanto a informações sobre laudos e mudanças nos atendimentos terapêuticos, entre outros.

_____, _____ de _____ de _____

Orientação Educacional

Aluno ou responsável pelo(a) aluno(a)