



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA
Campus de Bauru



Andréia Aparecida de Oliveira Angelico

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA:
reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação
pedagógica**

BAURU – S.P.

2021

Andréia Aparecida de Oliveira Angelico

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA:
reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação
pedagógica**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, da Faculdade de Ciências – Unesp/Campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Eder Pires de Camargo.

BAURU – S.P.

2021

A582i

Angelico, Andréia Aparecida de Oliveira

Inclusão Escolar na Educação Profissional Técnica: : reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica / Andréia Aparecida de Oliveira Angelico. -- Bauru, 2021

164 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Eder Pires de Camargo

1. Educação especial.. 2. Educação profissional técnica de nível médio.. 3. Pesquisa qualitativa descritiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA DISCENTE: ANDRÉIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGÉLICO**

TÍTULO - O que nos dizem quatro docentes e uma coordenadora pedagógica sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial no curso técnico de química de uma Etec do interior do estado de São Paulo

Data: 19 de julho de 2021 às 08:00

Local: online e a distância

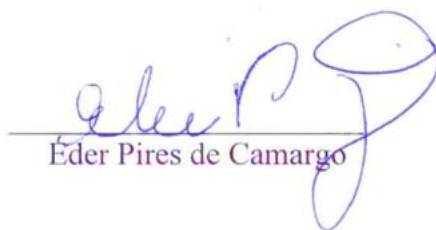
APROVADO (X)

REPROVADO ()

PARECER CIRCUNSTANCIADO:

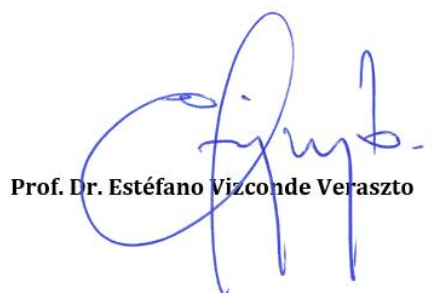
A pesquisa está bem estruturada como requer uma dissertação de mestrado. Apresenta tema relevante para a área de investigação em Educação para a Ciência, bem como consistência teórica e metodológica. A candidata fez uma excelente apresentação e respondeu, de forma satisfatória, a todos os questionamentos da banca. A banca sugere a publicação da pesquisa em forma de artigos em periódicos.

Bauru, 19 de julho de 2021



Eder Pires de Camargo

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo



Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto



Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO TÍTULO

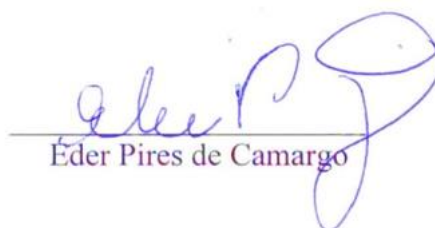
A COMISSÃO EXAMINADORA PROPÕE A ALTERAÇÃO DO TÍTULO DO TRABALHO DA ALUNA: **ANDRÉIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGELICO**

DE: **"O QUE NOS DIZEM QUATRO DOCENTES E UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA DE UMA ETEC DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO."**

PARA:

"Inclusão Escolar na Educação Profissional Técnica: reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica".

Bauru, 19 de julho de 2021.

A handwritten signature in blue ink is shown above a horizontal line. Below the line, the name "Eder Pires de Camargo" is printed in a purple serif font.

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Orientador

Dedico minha pesquisa à Deus que sempre esteve presente em cada momento de alegria e desafio, ao Universo que sempre conspira a nosso favor e a todos aqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Senhor de tudo que existe e que me proporcionou oportunidades, sabedoria e persistência aos desafios em desenvolver minha pesquisa, sempre me aproximando de pessoas do bem que me fortaleceram nessa jornada de quase três anos.

Ao meu marido, Alessandro, que sempre me apoiou em cada momento de cansaço, desânimo e desespero. Que foi mais que compreensivo em cada momento insano e de minha ausência. Pelo maravilhoso pai que sempre foi cuidando de nossos filhos Heitor e Apolo, preenchendo o vazio quando não me dedicava como gostaria.

Aos meus filhos Heitor e Apolo, que sempre foram minha inspiração para continuar todos os dias.

Aos meus irmãos, Ju e André, que estiveram ao meu lado nas minhas decisões importantes da minha vida. E em especial, minha irmã Selma, que sempre me impulsionou em meus estudos, cada momento, cada desafio, sempre esteve comigo, mesmo que fosse necessário de abdicar de seus momentos de descanso, não tenho palavras para expressar meu agradecimento.

Aos meus pais Benedito e Cleusa que me deram a vida, alicerce e me orientaram, todas as vezes que precisava de cuidado e alento, me apoiando em cada decisão, sendo ela acadêmica, profissional ou pessoal.

Ao meu orientador Prof. Dr. Eder Pires de Camargo, que me acolheu em um momento muito especial, com a pesquisa em desenvolvimento, reestruturando e me auxiliando com seus apontamentos e orientações, para a finalização dessa dissertação.

A Prof^a. Dr^a. Ivete Maria Baraldi (*in memoriam*), que me acolheu ao ingressar no programa de Pós-graduação de Educação para a Ciência, da Unesp do Campus de Bauru, em parceria com o convênio do Centro Paula Souza, me orientando com o projeto de pesquisa, e os primeiros passos em minha jornada como pesquisadora.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora, Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto, Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, e as professoras que aceitaram sem hesitação participarem nas orientações de minha pesquisa, neste momento tão especial em minha vida acadêmica, Prof^a. Dr^a. Fernanda Cátia Bozelli e Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata.

Ao Willdson, doutorando e orientando do Prof. Dr. Eder por tamanha colaboração e recepção em meu ingresso no grupo de estudos ENCINE.

Ao Centro Paula Souza, com a parceria com o programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Unesp, Campus de Bauru, me proporcionou a inserção novamente no campo acadêmico após vinte anos de dedicação exclusiva à profissão.

Aos meus colegas de trabalho, Silvia, Carmem, Roseli, Gabi, Luciane, Luciana, Falasca e Junior, entre outros que sempre me ofereceram amparo nos momentos em que precisei.

Gratidão eterna a todos!

*Se as flores se misturam nos canteiros
Os ideais podem também se misturar
Se as cores se complementam nos desenhos
As diferenças podem se complementar*

*Não há melhor, não há grande nem pequeno
O que há é muito o que trabalhar
Cada um fazendo o seu direito
Só alegria e belezas vão brotar*

Marie Gabriella

RESUMO

Nos posicionamos a favor de que a escola inclusiva seja uma oportunidade de crescimento intelectual (cognitivo e socioemocional) a todos que ela envolve, entrevistamos quatro professores e uma coordenadora pedagógica para discorrerem suas experiências e as possíveis transformações efetuadas em suas práticas de salas de aula que incluíssem os alunos do público-alvo da educação especial. Caracterizamos a educação profissional técnica de nível médio e a inclusão escolar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dialogamos com os participantes que nos revelaram como compreendem a inclusão escolar dos alunos do público-alvo da educação especial e as possíveis práticas e metodologias utilizadas em suas salas de aula, ou seja, como os participantes proporcionam possíveis transformações na aprendizagem dos alunos do público-alvo da educação especial. A pesquisa qualitativa descritiva, nos proporcionou compreender o cenário da educação profissional técnica de nível básico no eixo técnico em química em uma escola no interior do estado de São Paulo, de autarquia do Centro Paula Souza. Através de entrevistas semiestruturadas buscamos perceber detalhes e riquezas de informações descritas pela dialética que compôs nossas análises de dados. Percebemos que a inclusão escolar dos alunos do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica de nível médio ainda precisa ser estudada com mais engajamento, contribuindo com novas práticas de sala de aula que contemplem os diferentes alunos e a formação profissional técnica de qualidade.

Palavras-chave: Educação especial. Educação profissional técnica de nível médio. Pesquisa qualitativa descritiva.

ABSTRACT

We are in favor of an inclusive school as an opportunity for intellectual (cognitive and socioemotional) growth for everyone it involves, we interviewed four teachers and a pedagogical coordinator to discuss their experiences and possible changes made in their classroom practices that include students from the target audience of special education. We characterize professional and technical education at the secondary level and school inclusion of special education from the perspective of inclusive education. We dialogue with the participants who revealed to us how they understand the school inclusion of students from the target audience of special education and the possible practices and methodologies used in their classrooms, that is, how the participants provide possible transformations in the learning of students from the public- target of special education. The descriptive qualitative research takes place in the setting of professional and technical education at the secondary level axis in chemistry in a school in the interior of the state of São Paulo, belonging to an autarchy of the Centro Paula Souza. Through semi-structured interviews, we seek to perceive details and wealth of information described by the dialectic that composed our data analyses. We realize that the inclusion of students from the target audience of special education professional and technical education at the secondary level still needs to be studied with more engagement, contributing with new classroom practices that include different students and quality technical professional training.

Keywords: Special education. Professional and technical education at the secondary level. Descriptive qualitative research.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPL	Boas Práticas de Laboratório
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da educação especial
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s)
PTCC	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
Q. I.	Quociente de Inteligência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SICO	Síntese de Identificação dos Compostos Orgânicos
SR	Sala de Recursos
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEAp	Transtornos Específicos de Aprendizagem
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TMI	Tecnologia dos Materiais Inorgânicos
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação inclusiva.....	35
Figura 2 - Pessoas com Deficiência no Brasil.....	42
Figura 3 - O Funil da Inclusão.....	44
Figura 4 - Competências Gerais da Educação Básica, BNCC, Itinerários da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	53
Figura 5 - Educação Básica e Superior.	66
Figura 6 - Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência – Brasil – 2010.....	43
Gráfico 2 – Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que Estão Incluídos em Classes Comuns, segundo a etapa de ensino – BRASIL – 2016-2020	46
Gráfico 3 - Evolução do número de Matrículas em cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017	46
Gráfico 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipos de Deficiência – 2019	47
Gráfico 5 - Número de Matrículas no Ensino Médio de Alunos Público-alvo da Educação Especial no Brasil –2009-2020.....	66
Gráfico 6 - População Residente por Tipo e Severidade de Deficiência por Milhões de Habitantes.....	67
Gráfico 7 – Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidade em Classes Comuns e em Classes Especiais Exclusivas, segundo a Dependência Administrativa – BRASIL – 2020	68
Gráfico 8 - Número de Matrículas na Educação Profissional no Brasil em 2016 - 2020	70

Gráfico 9 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020.....	71
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas que abordam sobre o aluno do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica de nível médio, no curso de técnico em química	26
Tabela 2 - Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino,segundo o ano – 2016-2020, no Brasil	45
Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil – 2014 – 2018.....	69
Tabela 4 - Caracterização dos participantes.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 TUDO SE TRANSFORMA – E EU ME TRANSFORMEI EM UMA PROFESSORA DE QUÍMICA!.....	15
1.2 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
CAPÍTULO 1	31
CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR - CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS DO PAEE	31
1.1 A IMPORTÂNCIA DA MULTIPLICIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	31
1.2 A BELEZA EM SER DIFERENTE	35
1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS NO BRASIL	39
1.4 O DIREITO AO ACESSO DOS ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	47
CAPÍTULO 2	51
CONSTRUINDO MAIS PONTES E MENOS MUROS	51
2.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO DE ACORDO COM AS BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES.....	51
2.2 OS PRINCIPAIS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UM BREVE RELATO DESSA HISTÓRIA	54
2.3 A BUSCA POR QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
CAPÍTULO 3	72
METODOLOGIA DE PESQUISA	72
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA.....	72
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.3 ANÁLISE DOS DADOS CONSTITUÍDOS	74
3.4 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS	75
3.4.1 Questões realizadas nas entrevistas	75
3.5 CONSTITUIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	76
CAPÍTULO 4	78
CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	78
4.1 LOCUS DA PESQUISA	78
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	80

4.3 ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	81
CAPÍTULO 5	83
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	83
5.1 ANÁLISES DESCRITIVAS DOS DADOS	83
5.1.1 Análise descritiva dos dados	84
5.1.1.1 - Participante A1	84
5.1.1.2 - Participante A2	88
5.1.1.3 - Participante A3	91
5.1.1.4 - Participante A4	97
5.1.1.5 - Participante C1	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE - DOS PESQUISADORES.	129
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS	132
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÕES E TABELA DE SINAIS UTILIZADOS NAS ENTREVISTAS.....	133
D.1 PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS	133
D. 1. 1 PARTICIPANTE A1	133
D. 1. 2 PARTICIPANTE A2	135
D. 1. 3 PARTICIPANTE A3	141
D. 1. 4 PARTICIPANTE A4	144
D. 1. 5 PARTICIPANTE C1	148
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	157

Introdução

1.1 TUDO SE TRANSFORMA – E EU ME TRANSFORMEI EM UMA PROFESSORA DE QUÍMICA!

Minha educação vem de uma família simples, onde meus pais não concluíram o ensino fundamental, mas sempre me ensinaram a respeitar as pessoas e suas diferenças. E sem entender o motivo de algumas diferenças incomodam tanto algumas pessoas, segui pelo caminho que sempre fui orientada por eles, o de que o respeito é um direito de todos.

Lembro-me de quando comecei a frequentar a pré-escola municipal, no interior do estado de São Paulo, localizada na mesma rua da minha casa, o ambiente era um pouco familiar, os colegas da vizinhança eram os mesmos que estudavam ali, o estranho para mim eram as crianças de outras redondezas.

Eu sempre fui uma criança muito curiosa e inquieta, gostava sempre de aprender algo novo, mas a escola não era meu lugar preferido, me sentia limitada, vigiada e por parte de algumas crianças eu sempre fui motivo de chacota, naquela época, anos 80, meu cabelo curto e encaracolado era diferente das outras meninas da sala de aula.

Meu jeito moleque, era mais enfatizado ainda perante meus colegas de sala, onde as meninas raramente queriam brincar comigo, acredito que por não gostar de brincar de boneca, e nas brincadeiras coletivas, sempre acabava machucando alguém, ...então minhas brincadeiras eram com meninos, pois me sentia mais à vontade. Eles não ficavam me classificando, muitos deles eram meus vizinhos e estavam acostumados comigo.

Eu sempre acabava ouvindo os demais me classificarem como: “aquele moleque”, ou “olha se não parece um moleque mesmo”. Lembro-me como magoava os apelidos, pois queria ser vista como uma menina, que era como eu me sentia, apenas tinha gostos diferentes pelas brincadeiras e não tinha a felicidade de ter um cabelos lisos e longos.

Fui educada para não apelidar as pessoas e aprendi a não gostar de apelidos maldosos, pois sabia o quanto isso ofendia, seguia o lema: “Não faça aos outros o que não quer que façam a você”.

Em minha vida escolar, sempre fiz amizade com todos, todos que me aceitaram como eu era. Para mim não fazia sentido excluir pessoas pelas diferenças, por isso sempre tive por perto, poucas pessoas, mas as mais diferentes também. Não me importava com as etnias, gêneros, pessoas com deficiência ou transtornos.

Essas diferenças me incomodavam apenas no momento que me deparava com comentários do tipo: sua amiguinha “neguinha”, seu amigo “gay”, ou aquele “aleijado”, ou ainda, o “mudinho”, ou piadas estereotipadas sobre esse assunto. Isso me incomodava muito além do normal e por isso, sempre tinha argumentos afiados para responder a esses tipos de colocações.

Minha mãe se envergonhava, quando me ouvia respondendo a esses comentários. E por mais que ela não concordasse com os comentários preconceituosos ela não concordava com minhas respostas severas, principalmente quando me dirigia a pessoas mais velhas.

No ensino fundamental, em algumas aulas, como eu tinha poucos amigos, ficava um pouco isolada dos demais alunos da sala alguns professores pareciam desdenhar de meu potencial, de aprendizado, outros tinham olhares sem julgamento e eram otimistas em ensinar igualmente a todos.

As minhas aptidões sempre foram os componentes de matemática e desenho geométrico, por isso o língua portuguesa e a história eram meu tormento.

Em minha adolescência precisei trabalhar, minha família era composta por seis pessoas e o trabalho de meu pai, nos proporcionava o básico, comecei a conciliar escola e trabalho aos 14 anos.

No ensino médio meus pais transferiram meus estudos para uma outra escola pública da cidade, considerada elitista na época. Lembro-me que tivemos que enfrentar horas na fila para conseguir a vaga. Minha mãe e eu passamos a noite para conseguir um bom lugar na fila, porque apenas os primeiros teriam direito.

Era 1992, o Brasil enfrentava uma crise política, a educação não era privilégio determinado pelos governantes, havia sido encerrado o período da Ditadura Civil-Militar, 1985 e enfrentávamos o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo, e a posse do novo Presidente Itamar Franco.

O governador do estado de São Paulo era Luiz Antônio Fleury Filho, que instituiu o Projeto Educacional Escola-Padrão pelo Decreto Estadual nº 34.035 (SÃO PAULO, 1991), com as seguintes finalidades:

I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; II - modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; IV - utilizar novas tecnologias educacionais (SÃO PAULO, 1991).

Nessa escola que na época, fazia parte do projeto da escola padrão, as aulas eram diferenciadas, havia aulas de educação física e reforço escolar no período adverso ao que estávamos matriculados, mas eu nunca frequentei. O horário das aulas era das 7h às 12h30, e o contraturno era a partir das 13h30. Eu era dispensada, pois trabalhava das 14h às 22h, de segunda a sexta-feira, aos sábados eu trabalhava das 9h às 22h, com duas horas de almoço, e no domingo das 9h às 12h, contratada através do convênio com a Legião Feminina da cidade de Lençóis Paulista.

No primeiro ano do ensino médio, foi muito difícil, novos colegas, novos professores. Estudar e trabalhar, exigiram alguns esforços, mas aos poucos fui conquistando espaço, gostava de matemática, química e física, eram aulas que tinha facilidade em aprender e com isso ganhei credibilidade em um ambiente inóspito, na nova escola.

No segundo ano de ensino médio, meus pais quiseram que eu fosse transferida do ensino médio regular para a modalidade normal de nível médio ¹ (BRASIL, 1996), conhecido como magistério, sugeriram que eu estudasse para me formar como professora, na qual minha irmã mais velha estava estudando também. Mas eu estudei apenas dois meses e pensei que ser professora não seria uma opção para mim, que acreditava que eram muitos detalhes o processo de alfabetização e tinha dúvidas sobre minha capacidade de ensinar e construir conceitos de formação em outras pessoas.

¹ A formação de professores para atuar na educação básica, conforme disposto na LDB, será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal (LDB, Art. 62).

Novamente pedi transferência de estudos para o ensino médio regular, voltei a estudar no segundo bimestre. A essa altura já havia me adaptado ao horário de estudo e trabalho.

Comecei a me dedicar mais aos estudos, compreendendo melhor minhas habilidades em ciências da natureza e matemática.

Me apaixonei pelos estudos da química, o professor que me acompanhou no segundo e terceiro ano do ensino médio me despertou muita curiosidade sobre esse universo dos átomos. Compreendia seus ensinamentos e ele percebeu que eu gostava de desafios, me instigando sempre a melhorar meus conhecimentos.

No final do terceiro ano do ensino médio decidi cursar o bacharelado em química, meu sonho era estudar na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Campus de Araraquara. Era a Universidade pública mais próxima de minha cidade que oferecia o curso de química, fiquei muito motivada em pensar na possibilidade de fazer parte dessa instituição.

Entretanto, a realidade não foi tão animadora. Não havia recursos financeiros por parte de minha família e ainda eu teria que pedir demissão de meu emprego. Entendi que não teria como dar prosseguimento ao meu sonho de estudar em uma Universidade pública.

Meus estudos, precisei continuar trabalhando durante o dia, em outro emprego mais bem remunerado, para cursar licenciatura em química em uma Universidade particular no período noturno. Era a única possibilidade que eu tinha de garantir meus estudos.

Ingressei na Universidade do Sagrado Coração, conhecida como USC, na cidade de Bauru, no curso de licenciatura em ciências com habilitação em química.

Durante os anos em que estudava licenciatura em ciências e habilitação em química pela USC, houve a ampliação do curso, com o bacharelado em química, onde pude complementar os estudos e ampliar a possibilidade de melhor empregabilidade numa indústria química.

Aproveitei a oportunidade, e de quatro anos de graduação em licenciatura em química com mais dois anos de bacharelado, que somariam seis anos, mas para mim foram sete anos, pois estudava de acordo com minhas condições financeira. Cursava a Universidade por etapas de créditos de disciplinas, ou seja o valor das minhas mensalidades ficava condicionada à quantidade de disciplinas que eu cursava.

Depois de muitos anos na Universidade, e ainda trabalhando em comércio, eu precisava trabalhar em algo que tinha investido em minha carreira profissional, o retorno mais rápido foi começar a lecionar, pois naquela época a empregabilidade de mulheres nas indústrias em minha região era um pouco escasso.

Iniciei como estagiária de monitora em um colégio privado na cidade de Bauru, e logo surgiu a oportunidade de eu lecionar no ensino médio supletivo em rede pública, da secretaria da educação do estado de São Paulo, atualmente conhecido como EJA (Educação de Jovens e Adultos), em minha cidade natal.

Na primeira turma para qual lecionei havia muitos alunos com idades superiores à minha e com muita experiência na indústria química. Fiquei muito nervosa, eu tinha apenas vinte e quatro anos, nunca havia lecionado a frente de uma sala de aula. Me deparei com esse desafio, com alunos de mais de vinte anos de experiência em indústria.

Fui muito bem recepcionada e convidada por um aluno que era encarregado na indústria de celulose da cidade, a conhecer e estagiar por vinte dias, para conhecer na prática o processo químico industrial de produção de celulose. Fiquei encantada e decepcionada, pois por anos sonhei em trabalhar em indústria e percebi que tudo o que imaginava, não era como pensava.

As atividades repetitivas de todos os dias em realizar as mesmas tarefas, me desestimularam, ou talvez já tivesse me apaixonado pela licenciatura. Cada aula que lecionava me apaixonava mais pela sala de aula, pelos alunos e mais ainda pela química.

Cada vez que os alunos relatavam que conseguiam compreender minhas explicações e que se apaixonavam pela química, mais motivada eu ficava em continuar e tinha a certeza de que havia escolhido a profissão que me completara.

Cada ano que se passava, me identificava mais com a docência. Na escola cada dia um algo a mais, sempre muitos desafios e constantes evoluções.

Confesso que quando comecei o medo e a incerteza eram tamanhos, não por causa do conteúdo de química que precisava ser ensinado, mas pelas mudanças nas políticas públicas da época.

Comecei a lecionar em junho de dois mil, há menos de quatro anos a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) tinha se estabelecido. E eu iniciava uma nova profissão sem entender muito do que estava acontecendo nas políticas públicas educacionais, pois a graduação por seis anos em licenciatura, ainda estava terminando meu

bacharelado em química, e pouco compreendia as leis das diretrizes e bases da educação.

Professores mais experientes, com dificuldade em aceitarem as mudanças na legislação. E a política pública educacional dos atuais alunos do público-alvo da educação especial (PAEE)² na perspectiva da inclusão escolar, pouco eram aceitas por eles.

Com o governo ansioso por organizar as políticas públicas educacionais, os professores começaram as capacitações.

Longas discussões aconteciam nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), atualmente conhecido como ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). E eu iniciando minha carreira como professora, não sabia como me posicionar. Não aceitava os preconceitos estabelecidos por muitos que se recusavam ensinar os alunos do PAEE, mas também não havia compreendido a necessidade da inclusão escolar, pois na graduação pouco se falava e ou defendia a inclusão escolar, mesmo nas disciplinas pedagógicas da educação nos primeiros anos de Universidade, nem tampouco, em formação continuada, para ensinar na rede estadual.

Mas sabia que tinha que fazer algo para acolher os alunos do PAEE que estavam à espera de garantias de seus direitos e sabiam o quanto esses alunos precisavam da escola regulares para serem incluídos na sociedade.

Comecei por estudar as políticas públicas educacionais, participar de todos os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), sobre inclusão escolar. Queria saber quem eram os alunos do PAEE e como inseri-los no ambiente da sala de aula, principalmente no componente de química.

Um dos cursos ofertados pela SEESP, que foi muito rico em conhecimento, era intitulado como Teia do Saber. Explicado na época pelo secretário da educação Gabriel Chalita, que o

O objetivo é unir o trabalho de fundamentação teórica com a vivência dos educadores, mantendo-os atualizados sobre novos métodos de ensino. O programa terá como principal ferramenta uma rede interativa denominada “Rede do Saber”, que irá permitir a interatividade entre 89 municípios paulistas por meio da videoconferência. Essa é a maior rede interativa do

² Segundo NOTA TÉCNICA N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE Art. 1° § 1° "considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2014c).

País, de alta velocidade, que irá contar com 100 salas de videoconferência, cerca de dois mil computadores e 100 laboratórios, instalados em pontos estratégicos do Estado (SÃO PAULO, 2003).

A rede do saber em nossa região, ficou polarizada na cidade de Bauru. A cidade era acessível a professores de várias regiões. Os cursos eram ministrados por professores qualificados que vinham de várias Universidades estaduais e federais.

Particpei de muitos cursos, mas a realidade da escola pública era diferente, a inclusão escolar caminhava vagarosamente para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Os cursos nos proporcionavam os conhecimentos para compreendermos sobre inclusão escolar e como ensinar os alunos do PAEE. Mas na realidade as arquiteturas das escolas não condiziam com a inclusão escolar, nas salas de aula poucos alunos estavam inseridos no contexto escolar participando e sendo incluídos de acordo com as políticas públicas educacionais, mas sem a estrutura necessária.

Alguns fantasmas me perseguiram por muito tempo, onde a inclusão escolar existia somente nos documentos das políticas públicas de inclusão escolar, e não numa escola de grande porte, em que a inclusão escolar ocorrida segregando os alunos do PAEE.

No mesmo período, trabalhei concomitante em um colégio particular, no ensino fundamental e médio, em minha cidade natal, onde pude compreender melhor sobre as práticas de sala de aula que contemplam a todos. Nesse colégio havia um aluno com deficiência física, ele tinha distrofia muscular dos membros inferiores. Havia outros alunos com transtornos global de desenvolvimento (TGD).

No colégio pude compreender sobre as práticas de inclusão escolar. Esses alunos eram incluídos na sala de aula e em todos os ambientes. Dispunham de cuidadores para os alunos com deficiência e da sala de recursos multifuncional (SRM). Acompanhei a vida escolar desses alunos por quatro anos.

Ao longo dos anos, ensinei esses alunos com práticas inclusivas diversificadas em sala de aula. Pude avaliar a evolução no aprendizado deles e de todos os outros alunos que faziam parte da sala de aula.

Esta experiência, me fez compreender cada vez mais a importância da educação inclusiva, onde todos aprendem, com as diferenças e as interações, enriquecendo cada vez mais o ensino.

Ensinar química e ciências na educação básica regular, me revigorava. Sempre buscando novos conceitos, novas metodologias e práticas de sala de aula, surgiram novas oportunidades, fui convidada por outra escola de rede privada a lecionar no eixo de técnico em química e de açúcar e álcool durante três anos, paralelamente.

Nessa etapa, percebi que o acesso e a busca pela educação profissional técnica de nível médio dos alunos do PAEE eram baixos. Em três anos de ensino nesta escola técnica, nunca tive nenhum aluno do PAEE matriculado nos respectivos cursos. Então comecei a questionar sobre o motivo de não ter nenhum alunos do PAEE nestes cursos.

Após esses três anos, continuei a lecionar apenas nas mesmas escolas de rede públicas e privadas da educação básica, mas ainda percebia que a inclusão escolar era mais efetiva na rede privada que na rede pública.

Mesmo após as barreiras arquitetônicas serem rompidas na escola pública e o apoio pedagógico educacional fazerem parte do ambiente escolar, a inclusão escolar não se efetivou como previsto nas políticas públicas educacionais, pois muitas vezes os alunos do PAEE continuavam segregados e delegados aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) em salas separadas.

Os anos se passaram e a inclusão escolar avançou gradativamente porque os responsáveis pelos alunos do PAEE começaram a exigir seus direitos, garantindo profissionais qualificados de acordo com as especificidades, possibilitando melhores aprendizados e superando as dificuldades da área.

Em 2011, eu comecei a trabalhar na rede pública na modalidade do ensino técnico da instituição do Centro Paula Souza (CPS), pedi demissão do colégio da rede privada e fui lecionar na unidade recém-inaugurada em minha cidade.

E em poucos anos lecionando nesta instituição, percebi a baixa procura dos alunos do PAEE pelo curso do ensino técnico em química.

E assim começaram meus questionamentos novamente:

- Se o acesso à escola regular é garantido ao aluno do PAEE, onde a educação especial perpassa em todas as etapas e modalidades de ensino, qual o motivo da baixa procura pelo curso técnico em química?
- Os professores estão preparados para ensinar a todos de maneira inclusiva? Como ensinar os alunos do PAEE nessa modalidade de ensino?

- Os alunos que não fazem parte do PAEE nesta modalidade de ensino estão preparados para aprender com as diferenças?
- O mercado de trabalho recebe estes alunos com a certificação e qualificação profissional com o curso técnico em química sem preconceito?

Foram muitos os questionamentos que me impulsionaram a pesquisar sobre os alunos do PAEE nas escolas técnicas. O objetivo de nossa pesquisa é compreender como os participantes entendem a inclusão escolar dos alunos do PAEE no eixo técnico de química, por módulos e integrado ao ensino médio e quais as possíveis práticas usadas, em aulas para concretizar a inclusão escolar na educação profissional técnica de nível médio, implementando as políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

1.2 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Perante minha experiência na educação básica regular pública e privada, vivenciei algumas mudanças nas políticas educacionais. As estagnações, os lentos avanços e os retrocessos de alguns projetos pedagógicos que foram implantados sem sucesso ao longo desses anos (SOUZA NETO; VERASZTO, 2020).

As políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b) é um dos lentos avanço na educação. Posteriormente a declaração mundial da educação para todos (UNESCO, 1990) e a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foram possíveis algumas mudanças que garantissem o acesso dos alunos do PAEE a educação nas escolas regulares.

A aprovação do estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a), assegurou em todas as etapas e modalidades da educação a permanência dos alunos do PAEE, oportunizando o desenvolvimento de talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas qualidades e interesses de aprendizagem.

Acreditando que a escola inclusiva possa ampliar as atividades intelectuais e socioemocionais, esta pesquisa tem como objetivo compreender como quatro professores e uma coordenadora pedagógica percebem e propiciam possíveis transformações em suas práticas de sala de aula na perspectiva da inclusão escolar

dos alunos do PAEE numa escola técnica no interior do estado de São Paulo, no eixo técnico em química.

A escolha deste curso se deu em decorrência da formação acadêmica e experiência profissional da pesquisadora.

Com a finalidade de atingirmos tais objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva, que favorecesse as análises dos dados constituindo através de entrevistas semiestruturadas com cinco participantes nos descreveram suas compreensões e práticas de sala de aula sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE.

Nossa pesquisa foi possível por meio do convênio educacional entre a UNESP e o CPS, através do programa de “qualificação UNESP/Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2018b), que consiste no oferecimento de vagas de estudo nos cursos de mestrado e doutorado oferecidos pelos programas de Pós-Graduação da UNESP (PPG)”, essa parceria é ofertada exclusivamente aos docentes com vínculo formal no CPS.

A instituição CPS, é uma autarquia da secretaria do desenvolvimento econômico do estado de São Paulo, que tem como objetivo “promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do estado de São Paulo” e a “visão de consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”.

As escolas técnicas e as faculdades de tecnologias do estado de São Paulo destinam-se a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos níveis de ensino médio e superior. Estas, comportam atualmente, 221 Escolas Técnicas (Etec) com 140 cursos e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatec), contando com 73 cursos de graduação tecnológica, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM)³ pertence a modalidade da educação básica, segundo (BRASIL, 2008e), o artigo 2º da Seção IV-A:

³ BRASIL, 2008e, Art. 2º, Seção IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, art. 35-A, 36-B, 36-C e 36-D - A educação profissional técnica de nível médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada⁴, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante⁵, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Complementando a citação, o artigo 36-D, parágrafo único, dispõe que a EPTNM quando “estruturadas e organizadas em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008e).

Em conjunto com as diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB)⁶ (BRASIL, 2004b), cada instituição de ensino tem autonomia para escolher o curso que deverá ser promovido pela unidade de ensino e os objetivos a serem alcançados, definidos pelo projeto político-pedagógico (PPP) norteador da instituição.

O curso técnico em química oferecido na unidade em que ocorreu nossa pesquisa, objetiva a inserção dos alunos no mercado de trabalho, em laboratórios industriais ou farmacêuticos, setor administrativo e comercial, produção industrial

⁴ A educação profissional técnica de nível médio articulada de forma integrada, nas Etec's, da instituição Centro Paula Souza é conhecida como ETIM.

⁵ Nas Etec's da instituição do Centro Paula Souza, a educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante é caracterizado por módulos de ensino, conhecido como MODULAR.

⁶ Conselho Nacional de Educação - busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. MEC – site oficial, (BRASIL, 2004).

entre outros. É um curso com amplo conhecimento que qualifica os alunos para diversas oportunidades de trabalho.

Sendo este um curso de qualidade e que está de acordo com as políticas públicas da educação inclusiva, nos questionamos sobre qual seria motivo do baixo índice de matrículas dos alunos do PAEE no curso técnico em química? Quais as metodologias possíveis para incluir os alunos do PAEE no ensino técnico em química?

Essas e outras inquietações nos impulsionam ao estudo de nossa pesquisa, que através das matrículas no curso técnico em química, registram menos 1% dos alunos do PAEE, em um pouco mais de dez anos de funcionamento desta unidade.

Após os registros averiguados na unidade em que pesquisamos, nos debruçamos sobre vários trabalhos de dissertação, teses e periódicos, com os descritores de inclusão escolar, público-alvo da educação especial, ensino técnico em química e professores, porém pouco estudos pudemos encontrar.

Os dados constituídos na tabela 1, revelam que a inclusão escolar na educação profissional técnica de nível médio, no curso de técnico em química ainda são pouco estudada.

Tabela 1 - Pesquisas que abordam sobre o aluno do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica de nível médio, no curso de técnico em química

Bases de Dados	Descritores	Quantidade	Observações
SciELO ⁷	Inclusão escolar; Ensino técnico e Professores	4	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico	0	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico em química	0	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada

⁷ SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online - é uma biblioteca eletrônica que abrange um acervo selecionado de revistas científicas brasileiras. A biblioteca faz parte de um projeto que está sendo desenvolvido pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com o BIREME - Centro Latino-Americano e Caribenho de Informação em Ciências da Saúde. Desde 2002, o Projeto também conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto prevê o desenvolvimento de uma metodologia comum para a elaboração, armazenamento, divulgação e avaliação da literatura científica em formato eletrônico, disponível em: SciELO - Scientific Electronic Library Online. A pesquisa foi feita pelo período de 2005 e 2016.

Capes ⁸	Inclusão escolar; Ensino técnico e Professores	33	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico	35	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico em química	4	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
BDTD ⁹	Inclusão escolar; Ensino técnico e Professores	338	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico	5	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
	Inclusão escolar, Público-alvo da educação especial e Ensino técnico em química	0	Nenhuma das pesquisas apresentavam relação com a temática estudada
Total de Pesquisas Pertinentes ao Tema		2	

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Apenas duas pesquisas abordaram o tema, onde a primeira encontra-se na biblioteca eletrônica SciELO, em um artigo intitulado como: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: concepções de professores e diretores, este artigo refere-se as “concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas do ensino fundamental do interior do estado de São Paulo” (SANT’ANA, 2005), e na BDTD encontramos a dissertação intitulada de: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: entraves ante (des)preparo pedagógico, que objetiva “analisar as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das

⁸ CAPES - O banco de teses e dissertações (BTD) da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição. A pesquisa foi feita pelo período de 2017 e 2018, a busca pelas teses e dissertações ocorreram no portal de periódicos da CAPES, disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

⁹ BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>. A pesquisa foi feita pelos anos de 1997-2020.

estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência de escolas da rede estadual e particular da região centro-sul do estado de Sergipe” (MENEZES, 2017).

Através dos dados obtidos por esta revisão bibliográfica, percebemos que ainda há necessidade de pesquisas no ensino de química, na EPTNM, com a formação de professores em relação a inclusão escolar dos alunos do PAEE para podermos formá-los para o mercado de trabalho e/ou acadêmico, dando continuidade à educação superior.

Sendo assim, nossa pesquisa tem a pretensão de elaborar uma compreensão de como os participantes percebem a inclusão escolar dos alunos do PAEE na EPTNM no eixo técnico de química, por módulos e o integrado ao ensino médio de uma escola técnica (Etec) da autarquia CPS. Em outras palavras, iremos dialogar com os participantes sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE e as possíveis transformações efetuadas em suas práticas de sala de aula.

A EPTNM objetiva a formação do aluno integral, onde ele seja capaz de desenvolver suas capacidades intelectuais para o mercado de trabalho e as suas competências socioemocionais.

Para Moreira (2000)

o SER humano "é um perceptor/representador", i.e., ele percebe o mundo e o representa. E o que se percebe é, em grande parte, função de percepções prévias. Parafraseando Ausubel, poder-se-ia dizer que, se fosse possível isolar um único fator como o que mais influencia a percepção, dir-se-ia que seria a percepção prévia. Em outras palavras, o perceptor decide como representar em sua mente um objeto ou um estado de coisas do mundo e toma essa decisão baseado naquilo que sua experiência passada (i.e., percepções anteriores) sugere que irá "funcionar" para ele (MOREIRA, 2000, p. 6).

O ser humano se projeta em suas percepções e experiências, onde ao receber conhecimentos abrangentes é capaz de transformar suas concepções prévias em saberes plenos. Seus conhecimentos técnicos são caminhos a serem percorridos para a integralidade do ser humano e perceber esse conhecimento – por meio de vários sentidos – possibilita incluir em sua vida os saberes e os sabores de plena consciência do conhecimento.

Dessa maneira, os objetivos específicos nesta pesquisa, em linha gerais, podem ser descritos de forma a caracterizar o cenário da escola técnica no contexto

da educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos alunos do PAEE; ; identificar algumas características acerca do entendimento dos participantes da pesquisa sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE e as possíveis metodologias de ensino por eles utilizadas em relação ao ensino dos alunos do PAEE, ou seja, como os participantes proporcionam possíveis transformações aos alunos do PAEE em suas práticas em sala de aula.

Toda pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa, onde as análises dos resultados foram elaboradas em caráter descritivo. A pesquisa qualitativa está fundamentada na dialética de análises das entrevistas, que ao compararmos os dados obtidos com a realidade existencial dos participantes envolvidos, busca descrever significados que são socialmente construídos.

Determinadas características da pesquisa qualitativa são destacadas por Bogdan e Biklen (1994), em que a origem direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento principal de constituição dos mesmos. A pesquisa qualitativa é descritiva e o pesquisador dá ênfase aos processos em relação aos produtos; o pesquisador procurando abranger o significado que os participantes atribuem às suas experiências e a análise descritiva tende a descrever os dados e características do objeto da pesquisa. (GIL, 2006, p.28).

Construindo um mundo melhor - concepções sobre a educação inclusiva, refere-se ao capítulo 1, nele discorremos sobre as diferenças, o ser diferente, a construção de novos conceitos e aprendizagens da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da escola para todos de acordo com as políticas públicas, a importância do aprendizado entre alunos heterogêneos e a inclusão escolar dos alunos do PAEE. Ainda neste capítulo, versamos sobre a formação integral de todos os alunos e a importância da formação continuada dos professores. Analisamos as normatizações, leis, decretos e declarações das políticas públicas da educação especial, a importância do desenho universal e a didática multissensorial na perspectiva da inclusão escolar de todos.

Construindo mais pontes e menos muros, no capítulo 2, aborda a trajetória e a organização da educação profissional técnica do nível médio até os dias atuais e sua importância aos alunos do PAEE na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Abordamos a importância de as políticas públicas educacionais serem pontes para as pessoas do PAEE terem acesso a carreira acadêmica e profissional qualificada. Enveredamos com a criação das escolas profissionalizantes e técnicas

como sistema S, CEFET, Etec, Fatec, entre outros, ainda no capítulo 2. E por meio de estatísticas validamos a crescente inserção dos alunos do PAEE nas diferentes etapas e modalidades da educação.

A metodologia desenvolvida apresenta-se no capítulo 3, onde apresentamos a importância da pesquisa qualitativa descritiva para atingirmos nossos objetivos iniciais. Trilhamos pelos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa descritiva e as coletas de dados, que foram compostas pelas entrevistas que serviram como base para descrever as características da EPTNM e as práticas dos participantes em sala de aula com os alunos do PAEE.

No capítulo 4, fundamentamos os dados fornecidos nas entrevistas, familiarizando o leitor sobre o percurso e o cenário onde aconteceram as mesmas, descrevendo e caracterizando os participantes.

As análises dos resultados, foram apresentados no capítulo 5, por meio de análises descritivas dos dados, apresentamos trechos das entrevistas, fazendo inferências e convergências onde dialogamos com o referencial teórico.

Nas considerações finais, apreciamos as análises que nos levaram a perceber a carência de estudos na EPTNM no eixo técnico em química sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE, presumindo que esses estudos possam gerar novas práticas para sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento e formação qualificada desses alunos.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR - concepções sobre a educação inclusiva dos alunos do PAEE

Nesse capítulo discorreremos sobre a importância da interação, as potencialidade e diferenças dos alunos numa escola inclusiva. Nos fundamentando em dados estatísticos das crescentes buscas dos alunos do público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Analisamos as normatizações, leis, decretos, reformas e declarações das políticas públicas educacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a institucionalização das escolas especiais no Brasil.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA MULTIPLICIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A formação do sujeito ocorre por interações com a sociedade em que se vive. A postura aceita pela sociedade e preconizada pelo ensino é uma postura que respeita e tolera a diversidade e a diferença, mas essa ação não é suficiente, onde a identidade e a diferença são criações sociais e culturais

A questão da identidade, da diferença e do outro não é apenas uma questão social, mas também pedagógica e curricular. Este é um problema social, porque em um mundo heterogêneo, os encontros com outras pessoas, o estranho e pessoas diferentes são inevitáveis, as diferenças se cruzam e explicitamente são ignorado e suprimido, o retorno de uma pessoa diferente pode gerar conflito, confronto, hostilidade e até violência (SILVA, 2000).

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir como idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

As salas de aula do ensino propedêutico e técnico não são e nunca foram homogêneas como por muitos anos buscaram conceituar. Esse ensino não levava

em conta os diferentes tipos de aprendizagem, as múltiplas inteligências e habilidades dos alunos (GARDNER, 1995). Essa maneira de pensar e agir, por anos, excluiu muitos alunos do PAEE e de outras minorias desfavorecidas pela sociedade (UNESCO, 1994).

Segundo Libâneo (1994), a cada grupo de 100 alunos ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental em 1977, formaram-se apenas 17 alunos em 1985.

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, em 1981, investigou as causas mais amplas da repetência escolar (...). Após o estudo dos dados coletados chegou-se à conclusão de que a reprovação não pode ser atribuída a causas isoladas, sejam as deficiências pessoais dos alunos, sejam os fatores de natureza socioeconômica ou da organização escolar. Mas, entre as causas determinantes da reprovação (entre as quais as condições de vida e as condições físicas e psicológicas), a mais decisiva foi o fato de a escola, na sua organização curricular e metodológica, não estar preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças pobres (LIBÂNEO, 1994, p. 40).

Esse tipo de educação não considera que os alunos são sujeitos diferentes na constituição biopsicossocial, não concedendo espaço para as interações e experiências enriquecedoras na aprendizagem. Segundo Saviani (1991), a ênfase desse ensino é apenas transferir os conhecimentos.

De acordo com Fávero

A escola que se organiza para receber apenas alunos com determinado nível de desenvolvimento intelectual exclui até mesmo pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial (são poucos os que terminam o curso na mesma escola); cria situações odiosas de competição entre alunos de uma mesma turma; privilegia tanto a transmissão de conhecimentos que se esquece do desenvolvimento humano; prejudica o futuro pessoal e profissional do indivíduo (FÁVERO, 2004, p. 28).

Os padrões da sociedade, classificam o sujeito quanto às características dos padrões esperados por um grupo, que julgam as diferenças estéticas, sensoriais ou intelectuais, condizentes a um valor moral sobre o estilo de vida (DINIZ, 2007, p.8).

Segundo Mantoan (2004, p.39), “quando as diferenças e igualdades se emaranham e se complementam, geram lições que vão para além das salas de aula”.

Corroborando com essas concepções, Santos discorre que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Para Camargo (2017, p.1), a inclusão escolar é uma prática social que transita em vários espaços da sociedade, perpassando pelo trabalho, arquitetura, lazer e cultura, é espaço de trocas de experiências, desenvolvimento físico e intelectual, proporcionando a integralidade do aluno.

Complementando com a percepção de Mantoan (2003, p. 30) sobre a escola ser o único espaço de conhecimento para muitos, ressalta que “é o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”.

A prática de homogeneização dos alunos contraria o principal desafio da escola inclusiva, sendo necessárias mudanças nos olhares de todos na comunidade escolar, ressignificar esse ambiente buscando concretizar o respeito as diferenças, conhecimentos e habilidades no ensino e aprendizagem (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 64).

Sobre tal aspecto Orrú (2017), acredita que:

A recriação e o recomeço fazem parte da inclusão, logo, “ela não é o ponto de partida” para a criação ou começo. A inclusão é sobrevivente irradiante dos espaços excludentes. Por isso, ela é o ponto de partida para novas possibilidades de fazer com o outro. A inclusão é o re-nascimento e ela só aconteceu porque antes se deu o caos. E somente após a calamidade destruidora é que o re-surgir pode acontecer (ORRÚ, 2017, p. 73).

A inclusão escolar é um processo gradativo que requer planejamento, avaliações e ressignificados que colaboram e cooperam no processo de construção do conhecimento dentro das possibilidades individuais de cada aluno. (FACÍON; MATTOS, 2008, p. 121; POULIN, 2010).

O ato de inserir os alunos do PAEE nas classes comuns da escola regular, não garante o devido amparo previsto nas legislações

O isolamento desses aprendizes, na maioria das vezes espalhados nas diversas salas de aula, mas nivelados pelo dispositivo do seriamento, sendo mantidos, portanto, os mesmos elementos que evidenciam a estrutura hierarquizante do conhecimento. [...] no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se, portanto, o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliatória, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (FRANCO, 2000, p. 78-79).

A exclusão velada, que se refere a autora, desvenda alguns acontecimentos não explícitos sobre verdadeira realidade de alguns alunos do PAEE em salas de aula, que ocorrem com práticas pedagógicas curriculares adaptadas ou o esvaziamento do conteúdo por supostamente julgarem que esses alunos não possam aprender, muitas vezes o impedindo de conhecer e desenvolver as potencialidades desse aluno, privando-o da interação com os que não são do PAEE.

Poucos professores aceitam ou ficam felizes ao se depararem com alunos do PAEE incluídos na sala de aula do ensino propedêutico, pois têm consciência do desafio de ensiná-los, alguns se mostram receptivos com a presença desses alunos, outros apenas aceitam ou temem, e ainda há os que rejeitam (CARVALHO, 2013, p. 27).

As resistências certamente existem, pois, o desconhecido e muitas vezes o despreparo em como ensinar os alunos do PAEE geram perturbações que precisam ser superadas.

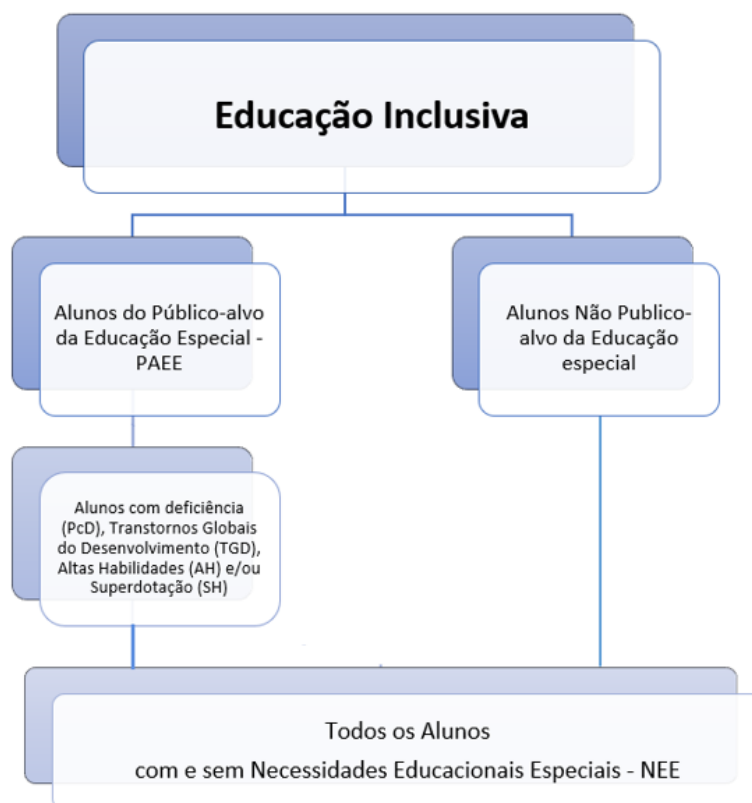
Ações inclusivas são necessárias para que os novos ideais de escola sejam atingidos, garantindo o tempo para todos aprenderem, recusando conceitos favoráveis a reprovação, abrindo espaço para a aprendizagem por estímulos e aprendizado bilateral, onde o professor e aluno ensinam e aprendem em cada momento da aula.

Essas ações já eram consideradas por Vigotski (2011), onde já se adiantava a seu tempo e descrevia sobre as deficiências provocarem alterações e orientações sociais que resultavam em perturbações influenciando no tratamento diferenciado, desde a família até a sociedade como um todo.

Alguns acreditam que para lecionar em uma escola inclusiva é necessário ser especialistas em educação especial. Para alguns professores algumas confusões acontecem ao relacionarem educação especial e educação inclusiva. Recordamos que o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, com

transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação – PAEE (BRASIL, 2008b) e a educação inclusiva é a “efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social” (BRASIL, 2006c). Sintetizamos na figura 1, a seguir

Figura 1 - Educação inclusiva



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

1.2 A BELEZA EM SER DIFERENTE

A percepção social da pessoa com deficiência, parte da autoridade biomédica que considerada uma tragédia pessoal, não uma questão social, onde “o desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p.11).

Camargo (2020, p. 352-353) considera que os limites biológicos da deficiência de não poder ver, não deveria ser interpretado como limitações do desenvolvimento de homens e mulheres, pois o não poder ver não são características

especificamente humana, não sendo atributo de superioridade aos videntes. As diferenças são belas condições para o florescer do novo e desenvolver possibilidades de nos conhecermos além das rotineiras percepções que estamos acostumados a utilizar.

Para melhor compreensão sobre os alunos do PAEE com transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Os alunos com TGD, caracterizam-se pelos distúrbios nas interações sociais recíprocas, pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, pelo estreitamento nos interesses e nas atividades e com as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente.

Atualmente estes alunos podem ser diagnosticados com transtornos de espectro autista (TEA), partindo de um único transtorno de médio a severo prejuízo na comunicação e comportamentos restritos e repetitivos.

Outros transtornos globais do desenvolvimento são conhecidos também como psicoses infantis, síndrome de Rett, síndrome de Heller, transtorno ou síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância; transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p 22-23). Desde 2014, segundo DMS-5 todos esses transtornos são englobados pelo termo transtorno do espectro autista (TEA).

Pessoas com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD), apresentam notáveis perfis intelectuais e/ou elevadas potencialidades. Convergem em três esferas: altas habilidades global ou específica, criatividade e comprometimento as tarefas.

Gostam de enfrentar desafios de pensamentos que envolvem resolução de problemas, rapidez, perspicácia, análise de possibilidades, memória, habilidade de generalizar e criar princípios, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006b),

Esse público-alvo da educação especial, apresenta características que confundem alguns estudiosos.

Pessoas com altas habilidades são caracterizadas por apresentarem grande facilidade de aprendizado, dominando rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes que aprofundam e enriquecem seus conhecimentos (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010).

A superdotação expressa o alto nível de inteligência, indicando o desenvolvimento acelerado das funções cerebrais entendida por um fenômeno multidimensional e do desenvolvimento cognitivos, afetivos, neuropsicomotoras e da personalidade (SIMONETTI, 2007, p.1).

Lamentavelmente a sociedade caracteriza essas pessoas, como autodidatas em todos os campos do conhecimento, com estereótipos de inteligência quantificadas por testes lógico-matemáticos, conhecidos como quociente de inteligência (Q. I), classificando-os como gênios. O termo “gênio” se sugere aos “indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor”, (FLEITH, 2007, p. 16).

Se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, e preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições (DELOU; BUENO, 2001, p. 99).

Na escola esses alunos precisam ser identificados para que suas potencialidades sejam desenvolvidas. Mantoan (2003, p. 38) salienta que o “sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno”.

O ambiente constrói o sujeito, as interações com atividades internas e intrapsicológicas e as atividades externas possibilitam transformações e construções de conhecimento (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011; OLIVEIRA, 1992; PARRILLA, 2001).

Os alunos do PAEE, ao terem acesso a vários estímulos são capazes desenvolverem suas potencialidades

[...] 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, 2015a).

Assegura Camargo (2016, p. 31), que há diferentes maneiras de ensinar para as diferentes maneiras de aprender e ressalta que, a “didática multissensorial, o tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de

informações importantes”, favorecendo o conhecimento de todos, podendo validar novas metodologias de ensino, deixando de ser a observação estritamente visual, ser o elemento principal no aprendizado, contemplando as múltiplas inteligências, estudadas por Gardner (1995).

Alunos com diferentes dificuldades apresentam tendências psicológicas de uma orientação oposta, com possibilidades de compensação superando seus limites e possibilitando o desenvolvimento de outras estruturas de aprendizado, com tendências naturais de super compensação que atenuam campos das dificuldades respondendo ao aprendizado gradual e a formação da personalidade sob um novo olhar (VYGOTSKY, 1995, p. 32-33). Sob essa percepção de Vygotsky, compreendemos que os alunos do PAEE, são capazes de aprender por vários órgãos do sentido ou por novas percepções que não estejam comprometidas em seu corpo.

A didática multissensorial ou multissensorialidade referida por Camargo (2016, p. 31-33) proporciona aos alunos do PAEE ou aos alunos “não-PAEE” estratégias para aprenderem juntos com um modelo universal usando maior quantidade de sentidos, despertando diferentes sensações, combinando processos sintéticos e analíticos, que refletem na ação da aprendizagem integral através de conceitos significativos.

Quando o professor tem a intenção de acolher a todos durante suas práticas de sala aula, busca por qualificações e inovações de metodologias diversificadas e/ou ativas, possibilitando o acesso dos vários campos de aprendizagem.

Chaves e Ladeira (2020) argumentam que

[...] um dos motivos que justificam a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação em cursos que possibilitem instrumentalização para lidar com as diferenças, bem como a realização de pesquisas que mostrem a necessidade desta interação e trabalho realizado pelos profissionais da educação (CHAVES; LADEIRA, 2020, p. 4).

Para que as diferenças e as constantes mudanças que ocorrem na sala de aula oportunizem a todos, frutificando em novas ferramentas para que desenvolvam as capacidades individuais e integrais, sempre de maneira persistente, conduzidos pelos objetivos da base nacional curricular comum (BRASIL, 2018b) contemplando

as competências gerais para o desenvolvimento, proporcionando qualidade de vida e autonomia de renda aos alunos.

1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS NO BRASIL

As primeiras instituições de ensino no Brasil foram criadas para o atendimento às pessoas com deficiência, que ocorreram na época do império. Foram criadas as instituições especializadas conhecidas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 1854, que atualmente é intitulada como Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, que atualmente é nomeado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

Em 1926, foi fundado o instituto Pestalozzi, que é uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1945 fundou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, por Helena Antipoff. Em 1954 foi fundada a primeira associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), promovendo a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

O atendimento educacional as pessoas com deficiência, foi amparado pelo artigo 88 da primeira lei das diretrizes e bases - LDB/61 (BRASIL,1961), que apontava o direito dos “excepcionais” a educação, preferencialmente nas escolas regulares. Com a reforma dessa lei, entra em vigor a segunda lei das diretrizes e bases – LDB/71 (BRASIL, 1971), no artigo 9º, estabelece que o “tratamento especial” aos alunos com “deficiências físicas, mentais e a outros que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, seriam encaminhados para escolas/classes especiais.

Essa concepção das “políticas educacionais especiais”, perduram pelo centro nacional de educação especial (BRASIL, 1973), incentivando ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, através de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Somente em 1988, com a criação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que ocorreram mudanças que determinaram a proteção, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer discriminação, de diversos direitos e garantias fundamentais a todos os cidadãos. No capítulo III, seção I da educação, no artigo 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”,

Com relação a lei supracitada, no artigo 208, inciso III, atribui que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Posteriormente, a declaração mundial de educação para todos (UNESCO, 1990) e a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), instituíram as estruturas dos direitos das pessoas com “necessidades educacionais especiais”, garantindo que

[...]todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 3).

O Brasil foi signatário da declaração de Salamanca, ou seja, participou e assinou o documento que tem como propósito assegurar os direitos a educação das pessoas com deficiência, sendo ela parte integrante do sistema educacional. A educação inclusiva, que vai muito além das pessoas com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, engloba a todas as diferenças sem quaisquer discriminação.

A lei nº 12.796/13, que altera a lei nº 9.394/96, no artigo 58, define que a educação especial, é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”

As políticas públicas educacionais resguardam os direitos sancionados a todos na educação, com lei nº 13.146/15 conhecida como o estatuto da pessoa com deficiência, fica garantido o direito a todos as mesmas condições de igualdade, de direitos e de liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e a cidadania,

desobstruindo barreiras arquitetônicas, permitindo a acessibilidade e tecnologia assistida ou ajuda técnica a todos e a garantia do desenho universal aos recursos que possibilitem autonomia e qualidade de vida para efetiva inclusão social (BRASIL, 2015a). No capítulo IV do direito à educação, corrobora

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]

Art. 30. 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:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

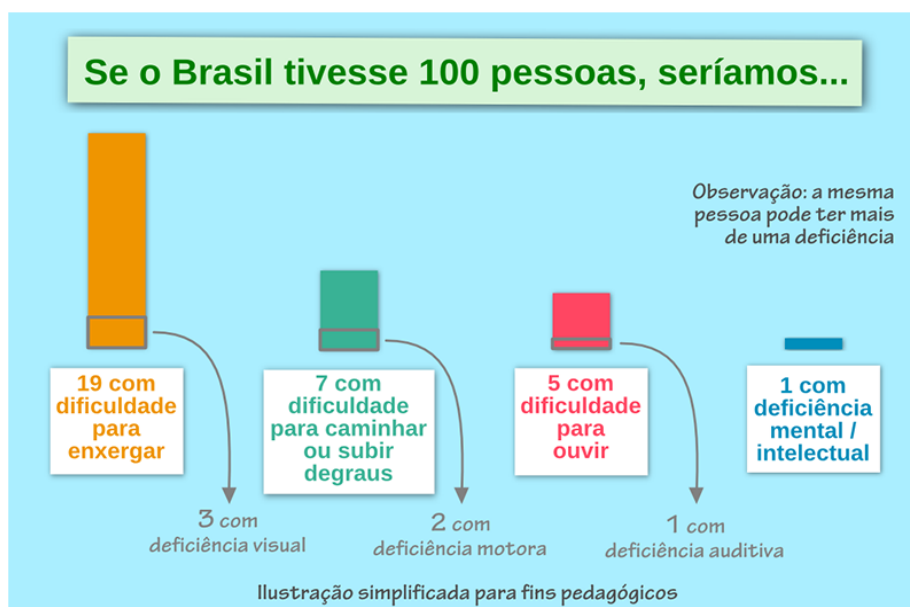
VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

O estatuto da pessoa com deficiência gerou certa ruptura nos paradigmas da pessoa com deficiência, proporcionando caminhos com novas ferramentas para a construção de um sociedade mais equitativa e emancipada.

Com a mudança no Governo Federal em 2019, a educação especial e a inclusão escolar do PAEE sofreram algumas mudanças, e em setembro de 2020, foi aprovado o decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020b), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial como Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, esse decreto prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses(as) estudantes. Em dezembro de 2020 o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 429/20 suspende a aplicação da Política Nacional de Educação Especial, feito pelo deputado Paulo Pimenta onde o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o decreto que institui a PNEE do presidente Jair Bolsonaro, em julgamento da Ação de Inconstitucionalidade.

Para melhor compreensão da importância das políticas públicas de inclusão, analisamos os dados do IBGE (2010), figura 2, confirmam que no Brasil há mais de 32% de pessoas com deficiência, ou seja, 45 milhões de pessoas com alguma dificuldade para ver, ouvir, se movimentar ou algum tipo de deficiência intelectual (DI), necessitando de qualificação profissional para serem inseridos dignamente no mercado de trabalho.

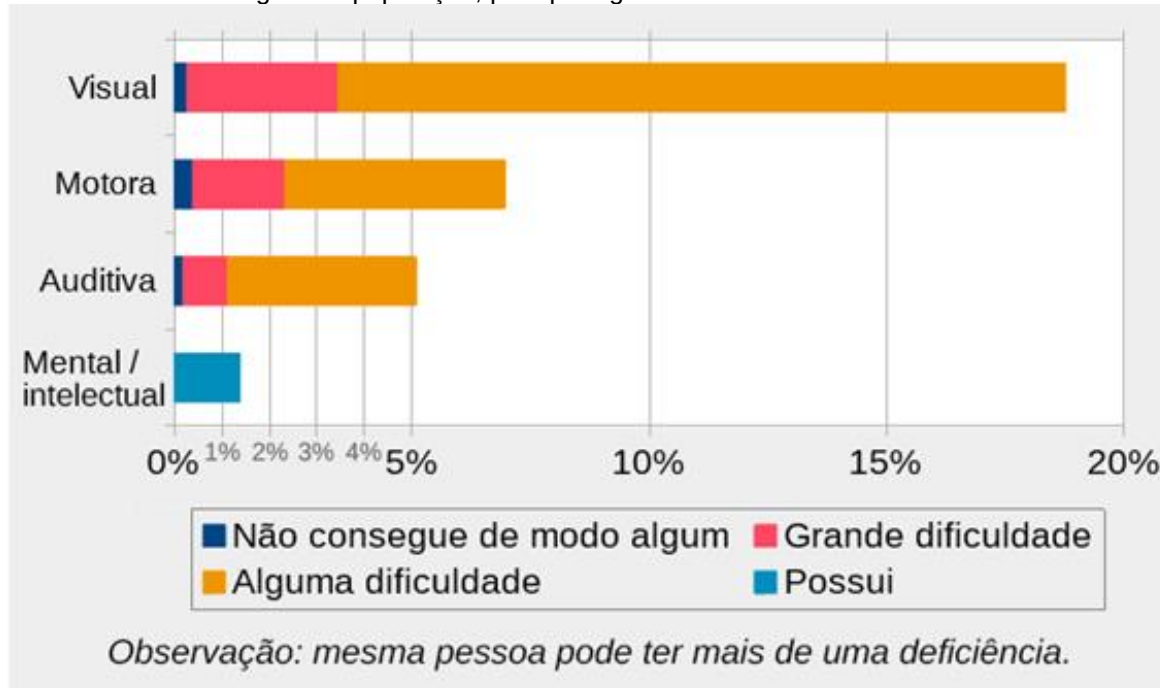
Figura 2 - Pessoas com Deficiência no Brasil.



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010)

Essa estatística contempla somente pessoas com deficiência, não explorando pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, nos indagando sobre a grande quantidade de pessoas que fazem parte do PAEE que são excluídas da sociedade em idade economicamente produtiva, muitas vezes pelo não cumprimento das leis que garantem os direitos à qualificação profissional e a absorção do mesmo no mercado de trabalho.

Gráfico 1 - Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência – Brasil – 2010



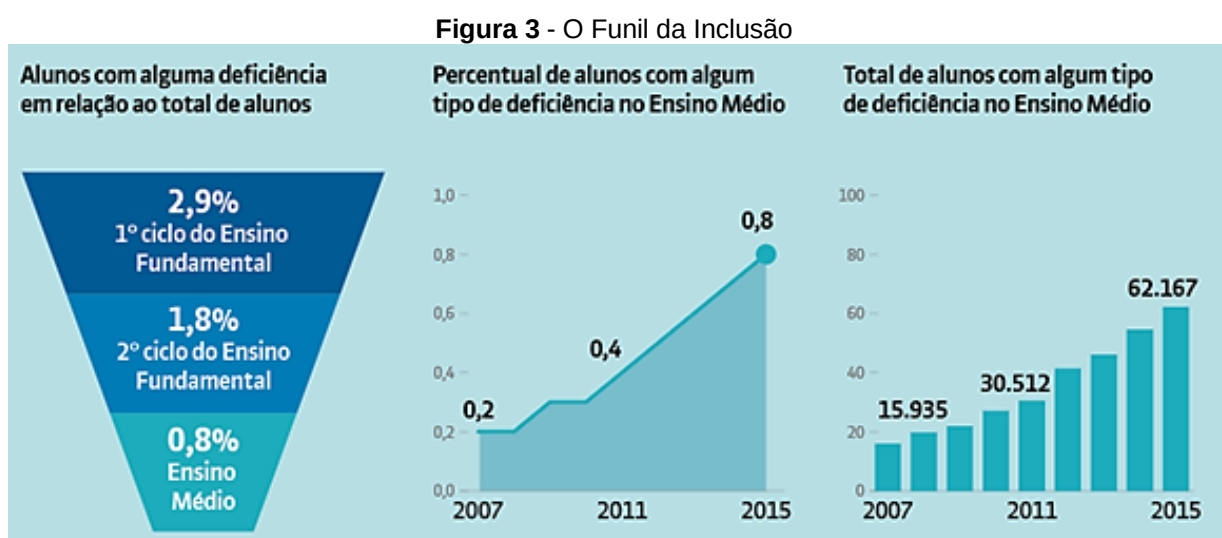
Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A análise dos dados do gráfico 1, que não esclarece a faixa etária das pessoas que participaram do censo IBGE (2010), impossibilitando qualquer julgamento da etapa ou modalidade escolar que se encontram essas pessoas. Independentemente dessas colocações, esse gráfico revela uma elevada porcentagem de pessoas que se declaram com deficiência, composto por um valor expressivo das que declaram ter alguma dificuldade e outro valor bem aparente são os das pessoas que declaram ter grande dificuldade.

Essa percepção nos mostra a importante relação entre a inclusão escolar e inclusão social sendo necessário conscientizações do governo e da sociedade para que promovam “ações para incluir os brasileiros, independente de possuírem algum

tipo de deficiência, em todos os lugares da sociedade para que tenham direito à Educação, ao emprego, à saúde e bem-estar” (IGBE, 2010).

Na figura 3, sobre o funil da inclusão, percebemos que quanto mais avançam as etapas da educação, menor é a busca pela qualificação escolar dos alunos do PAEE. Analisando os dados percentuais de alguns alunos com algum tipo de deficiência, nos anos entre 2007 e 2015, verificamos aumento de 0,6% dos alunos de 2015 em relação aos alunos de 2007. Mesmo parecendo pouco expressivo, o valor foi de 15.935 alunos em 2007 para 62.167 em 2015, um aumento dos 46.232 alunos, evocando que esses dados são referente somente a alunos no ensino médio.



Fonte: APRENDIZAGEM EM FOCO¹⁰, 2016.

Notas: Dados Referentes a Todos os Alunos Público-alvo da Educação Especial do Censo Escolar 2015, com Exceção dos Estudantes com Altas Habilidades.

Ao lentos, mas significativos avanços, proporcionam a sociedade maior qualificação de pessoas a serem inseridas no mercado de trabalho. Trazendo possível reconhecimento ao PAEE e salientando suas potencialidades em aprender.

¹⁰ O boletim “Aprendizagem em Foco” tem como objetivo aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas. Com periodicidade quinzenal, é ancorado em evidências empíricas, difundindo pesquisas, estudos e experiências nacionais e internacionais.

Tabela 2 - Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, segundo o ano – 2016-2020, no Brasil

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con/Sub	EJA
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

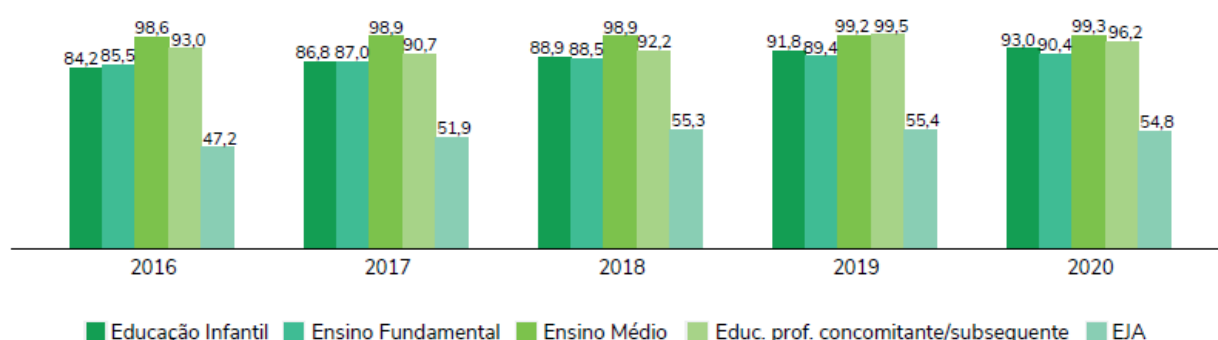
Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Após anos de avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais, os resultados começam a aparecer nos censos escolares. O censo escolar de 2020 (BRASIL, 2021a), tabela 2, comparando o ano de 2016, que havia um total de 971.372 matrículas de alunos incluídos em classes comuns por etapa de ensino e o ano de 2020 esses números aumentaram para 1.308.900 matrículas (nas etapas do ensino infantil, fundamental, médio, nas modalidades profissional e EJA).

A educação profissional apresentada na tabela 2, apresenta expressivo aumento dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, com 2.899 matrículas em 2016, aumentando para 6.206 matrículas em 2020. Essa relação resulta num aumento de 34,75% das matrículas no total e aumento de 14,07% na educação profissional, percebemos relativo aumento desse público nas escolas comuns.

No censo da educação básica de 2020, gráfico 2, percebemos a ascensão cada vez maior em comparação a 2016, o percentual de matrículas em classes comuns da educação profissional concomitante/subsequente em 2016 era de 93%, avançando para 96,2% em 2020, corroborando que as políticas públicas da educação inclusiva promoveram condições para inserção dos alunos do PAEE na EPTNM.

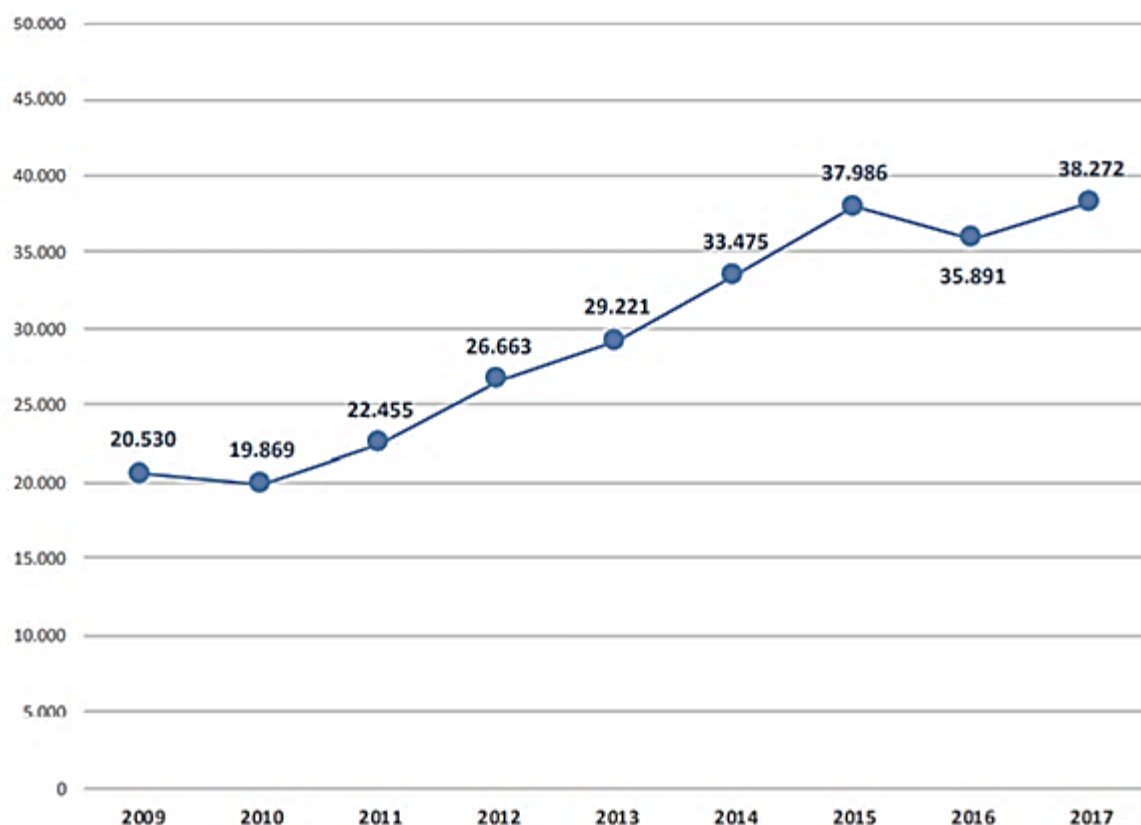
Gráfico 2 – Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que Estão Incluídos em Classes Comuns, segundo a etapa de ensino – BRASIL – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021b).

A inclusão dos alunos do PAEE no ensino superior também apresenta dados promissores, segundo o censo escolar de 2020 (BRASIL, 2021b), gráfico 3, observamos que em 2017 houve o total de 38.272 matrículas, de pessoas com deficiência na graduação, um aumento positivo nas matrículas no ensino superior, que em relação a 2009 que tiveram 20.530 matrículas.

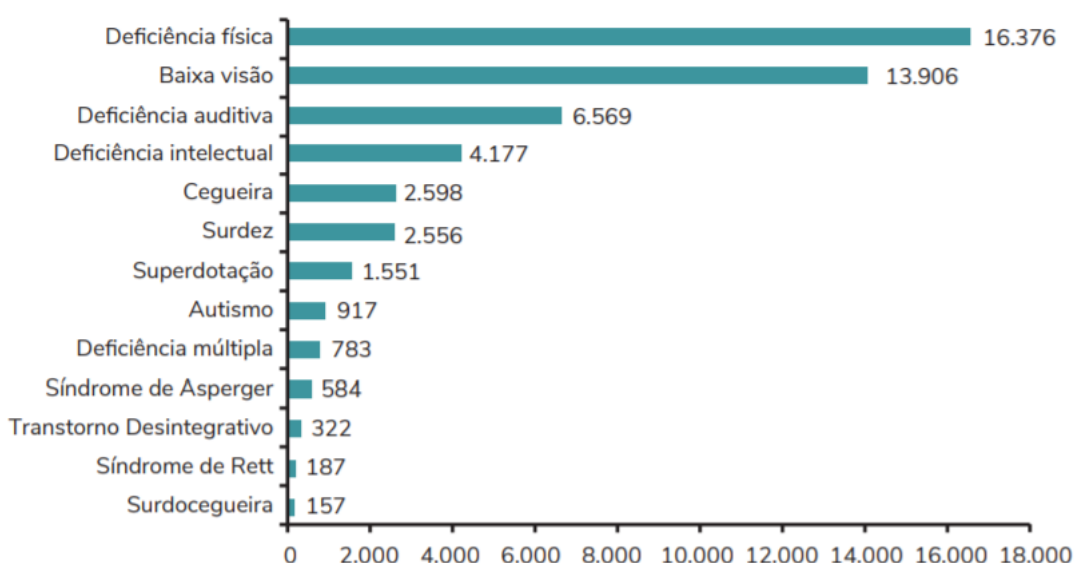
Gráfico 3 - Evolução do número de Matrículas em cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017



Fonte: Censo da Educação Superior, (BRASIL, 2018a).

Percebemos que o gráfico 4, se refere aos tipos de deficiências dos alunos matriculados nos cursos de graduação. As que aparecem no gráfico são as deficiência (baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, surdez, deficiência intelectual), se percebe que os transtornos globais do desenvolvimento tem menor acesso (autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Rett), as altas habilidades/superdotação também apresenta baixo acesso, quando comparado com os alunos com deficiência.

Gráfico 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipos de Deficiência – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021c).

Nota: Um mesmo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A contribuição dos dados fornecidos pelos gráficos, comprovam que a inclusão escolar dos alunos do PAEE é possível em todos os níveis/etapas da educação, conforme garantem as políticas públicas educacionais.

1.4 O DIREITO AO ACESSO DOS ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A qualificação profissional proporciona aos alunos ampliação de conhecimentos, habilidades e práticas obtidas momentos de interação com o ambiente em que está inserido. A base nacional comum curricular (BRASIL, 2018b), apresenta itinerários formativos para que os alunos do ensino médio possam

escolher suas profissões, se prepararem para as avaliações externas e/ou processos seletivos. Os itinerários formativos proporcionam a qualificação profissional, a formação integral e qualificação dos alunos da educação básica de nível médio.

Segundo Antunes (2006, p. 125), o trabalho é o responsável pela formação social, pois proporciona autonomia de renda, favorecendo condições e subsídios de existência a todos, impulsionando-os para o processo de humanização do sujeito.

Na perspectiva do marxismo, o trabalho é um elemento fundamental, portanto, o desenvolvimento do currículo escolar não é apenas na perspectiva do cultivo de mão de obra qualificada que visa atender às necessidades do mercado econômico, mas é uma forma de formação que estimula a construção, segundo Boni (2021).

A qualificação profissional pode ser contemplada nas diferentes etapas e modalidades de ensino, onde o acesso a modalidade do ensino técnico e profissional da educação básica aos alunos PAEE, ainda é passível de alguns entraves que precisam ser superados, como relata Costa (2013)

A presença de alunos com deficiência nos espaços de formação profissional ainda é inexpressiva, o que dificulta sobremaneira o acesso desse segmento social ao mundo laboral. Sem essa capacitação para o trabalho, que propicia a aquisição de comportamentos, conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, às pessoas com deficiência, são reservadas vagas que exigem escassa ou nenhuma qualificação e que, por decorrência, remuneram com os menores salários e não gozam do reconhecimento corporativo e social. Tal condição acarreta posteriormente desvantagens nos processos de ascensão profissional e até mesmo para a manutenção do emprego (COSTA, 2013, p. 62).

O processo de inclusão no mercado de trabalho é garantido pelo estatuto da pessoa com deficiência, que “tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a), mas por vezes não são empregados por falta de acessibilidade no ambiente, falta de incentivo das políticas públicas, ou por dizeres que transcorre sobre a qualificação acadêmica ou profissional dessas pessoas.

A inserção de pessoas do PAEE, no mercado de trabalho nem sempre é respeitada por quem contrata esbarra, a lei das cotas¹¹ para deficiente e para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991) e a declaração universal dos direitos humanos (ONU, 1948), ainda geram resistência, incômodos e desculpas que esbarram nas mudanças arquitetônicas do local.

O convívio com o PAEE, geram resistência e a exclusão social ao trabalhar com equipe que não foi capacitada a aceitar as diferenças. Cumprir a lei das cotas nem sempre condiz com cumprir a lei dos direitos humanos. Inserir essas pessoas é valorizar a aptidão individual tornando-a parte do sistema econômico e produtivo da sociedade neoliberal.

No entanto, a inclusão escolar não garante a inclusão no mercado de trabalho, segundo o censo demográfico 2010 (IBGE, 2010) apenas 0,3% de pessoas com deficiência física têm emprego e que 18,3% dessa população ainda não são alfabetizadas.

A falta de esclarecimento sobre as políticas públicas de inclusão, e o modelo médico da pessoa com deficiência, projeta nas mentes sucessivos episódios que limitam e segregam as pessoas do PAEE, dos direitos a escola regular de classes comuns, as diferentes etapas e modalidades de ensino ainda são barreiras que perduram por muitos anos, mas que devem ser eliminadas da sociedade.

As pessoas do PAEE precisam ser envolvidas na luta pelos seus direitos, somente através de atitudes pertinentes como esta, terão condições de serem respeitadas por suas capacidades e suas diferenças.

Após reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE por meio da perspectiva da multiplicidade, fica claro que a diferença é o princípio do múltiplo e não do diverso. Ao explorar a cronologia da institucionalização das escolas especiais no Brasil, amparado por Leis e Decretos mostra a relevância do movimento da inclusão escolar e o direito de todos a educação. Finalizando assim com a

¹¹ Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, refere-se a lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Lei 8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: até 200 funcionários. - 2%; de 201 a 500 funcionários - 3%; de 501 a 1000 funcionários - 4% e de 1001 em diante funcionários - 5%.

importância do direito dos alunos do PAEE em terem acesso a EPTNM proporcionando autonomia e equidade no convívio em sociedade.

Capítulo 2

CONSTRUINDO MAIS PONTES E MENOS MUROS

Abordamos, nesse capítulo, a trajetória, a organização e a importância da educação profissional técnica do nível médio dos alunos do PAEE na perspectiva da educação inclusiva até os dias atuais no Brasil. Dissertamos sobre o propósito da criação de escolas profissionais técnicas em relação as pessoas com deficiências, desvalidas da sorte e menores carentes. Através de dados estatísticos validamos sobre a crescente inserção dos alunos do PAEE nas diferentes etapas da educação.

2.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO DE ACORDO COM AS BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM)¹², assume de maneira relevante a sociedade contemporânea, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e da necessidade de procura por pessoas qualificadas para o trabalho.

O objetivo da EPTNM é a formação integral do sujeito, promovendo a autonomia e a qualificação profissional, tendo como base ofertar cursos de formação inicial e continuada e programas de qualificação profissional aos trabalhadores (BRASIL, 2014b).

Art. 3º - Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004a).

A organização curricular dessa modalidade de ensino é articulada permitindo acesso a cursos com jornadas de aulas experimentais e de carga horária diferenciadas, com princípio educativo de carga mínima de cento e sessenta horas

¹² Disposto a priori, no artigo 1º, da premissa II do decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004a).

para a formação inicial permitindo a práxis do aluno, ou seja, a implementação da teoria à prática (BRASIL, 2004a).

Com a crescente busca pela qualificação profissional dos alunos, ocorreram mudanças em 2017 nas bases nacionais comuns curriculares - BNCC¹³ (BRASIL, 2018b), integrando os itinerários de formação técnica e profissional as escolas regulares

em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Os itinerários formativos inseridos na BNCC (BRASIL, 2018b), promove aos alunos a escolha da formação técnica e profissional¹⁴ de acordo com a área do conhecimento, dispostos nos termos das DCNEM/2018 (BRASIL, 2018c)

V- formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018c).

¹³ Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica

¹⁴ Formação técnica e profissional – definido de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018b).

Figura 4 - Competências Gerais da Educação Básica, BNCC, Itinerários da Educação Profissional Técnica de Nível Médio



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, MEC (BRASIL, 2018b).

A figura 4, delimita as etapas e as modalidades de ensino e dos itinerários formativos, que segundo a BNCC (BRASIL, 2018b), é flexível aos estudantes da educação básica possibilitando a escolha em uma área do conhecimento, mobilizando as competências e habilidades do aluno integral, conforme previsto pela legislação.

Nas EPTNM os eixos técnicos podem ocorrer de maneira integrada com os componentes da BNCC, oferecida somente a quem tenha concluído o ensino fundamental, podendo optar por matrícula única que corresponde ao ensino técnico integrado ao ensino médio - ETIM.

Quando a formação ocorre em instituições distintas, o ensino profissional técnico concomitantes ocorre com matrículas independentes, e a certificação somente ficará disponível após conclusão do ensino médio. O ensino profissional técnico subsequente, é destinado aos alunos com certificação de ensino médio (BRASIL, 2015b). A EPTNM, concomitante ou subsequente dispõe das etapas por módulos – MODULAR.

A escolha dos cursos ofertados nas instituições, muitas vezes são definidos de acordo com o interesse regional. Embasado no planejamento e no desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos, proporcionando maior

flexibilidade aos alunos e às instituições da EPTNM ampliando e/ou agilizando o atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade (BRASIL, 1997; FRANCO et al, 2004, p. 61).

Para melhor compreensão sobre o ensino profissional técnico por módulos, Franco et al, 2004, fazem breve definição:

[...] módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das consequências que pretende desenvolver, módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatório para a qualificação profissional (FRANCO et al, 2004, p. 80).

Segundo Franco et. al. (2004, p. 82), o PPP é a essência da atividade pedagógica da escola, na qual configura o diferencial e a identidade escolar e de cada instituição e cada curso ofertado no ensino técnico e profissional sendo amparados pelas diretrizes curriculares nacionais, garantindo na maioria das vezes a regionalidade do conhecimento, flexibilizando maior mobilidade e agilidade nos trâmites internos da instituição.

A qualificação profissional técnica oportuniza diversos cursos/eixos técnicos a curto prazo para certificação, pretendendo promover aos alunos melhorias de empregos com melhores salários e/ou amplitude de conhecimento na práxis.

2.2 OS PRINCIPAIS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UM BREVE RELATO DESSA HISTÓRIA

O ensino profissional no Brasil tem início em meados de 1909, (KUENZER, 2002, p.27), tendo como função apenas a formação dos conhecimentos básicos para a satisfatória inserção no mercado de trabalho. Inicialmente esse tipo de ensino era direcionado a “pessoas com deficiência, como os cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento e para menores carentes, posteriormente como uma benesse do Estado, para oferta de trabalho aos que estavam a margem da sociedade naquela época” (MANFREDI, 2002, p.77).

Nessa época a sociedade se organizava de outra maneira, onde “os primeiros modelos de escolas tradicionais básicas tinham por objetivo educar a massa

analfabeta e marginalizando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza da produção daqueles que eram entregues as tarefas de execução” (MANACORDA, 1989, p.38).

A educação para o trabalho, teve início em tempos anteriores, com a vinda da família Real ao Brasil em 1809, pois a iniciativa anterior enfatizava a agricultura e o comércio internacional, nesta época o grupo agrário de grandes fazendeiros e latifundiários.

No século XX, a preocupação e a preparação de operários para os exercícios profissionais incorporaram a sociedade de proletariado a serviço da República, onde o lema era “é preciso educar para evitar revoluções”. Para que tal lema surtisse resultados foram criados e multiplicados os institutos de ensino técnico e profissional para contribuir com o progresso das indústrias proporcionando-lhes mestres de obra, operários instruídos e hábeis.

Em 1909, o estado brasileiro assume os institutos de ensino técnico e profissional a criando dezenove escolas de artes e ofícios diferentes da unidade da federação em escolas percursoras técnicas estaduais e federais.

Entre 1930 e 1940, que foi o auge da urbanização no país, o êxodo rural, a vinda de pessoas do campo para a cidade a procura pelo acesso ao ensino primário ginásial, pode ser considerado um marco do dualismo escolar, onde a profissionalização vedava o ingresso da classe menos favorecida ao ensino superior, este que era voltado para a formação propedêutica. Como citam Franco et al

Até 1930, sob a influência dos modelos de educação britânico e francês, o sistema de ensino brasileiro promovia uma diferenciação educacional precoce, altamente seletiva, a partir da qual os filhos da elite ingressavam em cursos de formação geral, voltados para a formação superior, e os menos favorecidos seguiam em direção aos cursos profissionalizantes. [...] A estrutura educacional dividia-se em quatro anos de ensino primário, seguido de sete anos de ensino secundário – chamado na época de ginásial -, sendo quatro anos de curso comum a todos os alunos e três anos de cursos específicos, que poderiam ter caráter científico ou literário. O acesso ao ensino superior seria possível somente para aqueles que tivessem concluído os três anos finais dessa trajetória, seja no curso literário ou científico, de forma que a continuidade dos estudos só seria possível para aqueles que ingressassem em escolas secundárias propedêuticas (FRANCO et al, 2004, p. 10).

Com a reforma Capanema¹⁵, em 1942, a educação tinha como proposta servir para o desenvolvimento econômico-social do trabalho, em pleno governo de ditadura militar, era importante a educação ter diversos papéis ou categorias sociais. Assim a educação superior, secundária, primária, profissional e feminina destinou-se a elite da elite, o “exército de trabalhadores” recebeu a educação para a elite urbana, estes que iriam compor a sociedade a serviço da riqueza da nação, e outra educação destinada as mulheres. Para que o controle educacional se mantivesse, nas escolas foram implantada a disciplina de educação moral e cívica. Como discorrem Menezes; Santos

É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica (MENEZES; SANTOS, 2001).

A escola técnica e profissional desta época era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, todos do mesmo nível e duração do colegial¹⁶, onde nenhum desses habilitava para o ingresso ao ensino superior. “Nesse período, o ministério da educação aprovou a criação de vários órgãos, como o serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), o instituto nacional de serviços pedagógicos e o serviço nacional de radiodifusão educativa” (MENEZES; SANTOS, 2001).

Para que os estudantes dos cursos profissionalizantes tivessem acesso ao ensino superior, foram ofertados exames de equivalência de conhecimento para avaliar o domínio da formação envolvendo as ciências, as humanas e as letras favorecendo a continuidade aos estudos, ou seja, uma maneira de remediar a desigualdade no ensino deficitário da época.

A criação do SENAI em 1942 e posteriormente o SENAC em 1946, o conhecido sistema S de ensino, de controle privado da escola técnica e profissional

¹⁵ Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

¹⁶ Referente ao atual ensino médio.

que visava atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma Taylorista-Fordista, é analisada por Franco et al:

Até meados da década de 1970, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptação aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente estabelecidas e delimitadas. Apenas uma minoria dos trabalhadores precisava contar com competência em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autoria de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo a expansão econômica (FRANCO et al, 2004, p. 56).

Ao analisar a LDB nº 4.024/61, Franco et al (2004, p. 14), “equiparou o ensino profissional ao ensino propedêutico, do ponto de vista de equivalência e da continuidade de estudos [...]”, na qual enfatiza que o ensino era para as “elites condutoras” e o ensino para os “desvalidos da sorte”, destinado a camada social menos favorecida.

O direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, oficializando a eles o direito de conviver em sociedade, retirando-os, legalmente, das margens da sociedade, pouco sendo consideradas as escolas especializadas para pessoas com deficiência, contribuindo para a não segregação dessas pessoas (BRASIL, 1961).

Com equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguirem aos estudos em diferentes tipos de ensino e o ingresso ao ensino superior, garantia LDB (BRASIL, 1961). Com as alterações na LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), elaboraram a reforma do ensino do primeiro e segundo graus em educação de nível combinado obrigatoriamente profissionalizante, visando interesse do governo militar em preparar mão de obra qualificada para indústria. Oportunizando melhores condições empregos aos cidadãos, que estavam satisfeitos, não se interessavam em continuar os estudos universitários em instituições públicas, deixando de responsabilizar o governo pelo ingresso no ensino superior.

De acordo com Franco et al, a educação técnica profissional era

Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se no imaginário das camadas populares com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de cursos únicos integrando a habilitação profissional e o segundo grau, com cargas horárias reduzidas, passou a ser estimulada com a proposta política local as pressões da população. Pior ainda na falta de financiamento de que padece o ensino médio dessa década, tais cursos profissionalizantes se concentravam quase em sua totalidade em cursos de menor custos sem levar em conta as demandas sociais do mercado bem como as transformações tecnológicas (FRANCO et al, 2004, p. 63).

O governo oportunizando o trabalho e o ensino profissional satisfazia a classe operária, na qual garantia o alimento e saúde da família. Para os que desejassem cursar a educação superior, poderiam trabalhar durante o dia e frequentar à noite universidades privadas que nessa época foram sustentadas por esta classe.

O governo, que se garantia com o crescimento econômico e com investimento no ensino técnico profissional e a qualificação de trabalho, veta o direito de pessoas com deficiência de conviver em sociedade educacional ou em escolas comuns com a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Dessa forma, na perspectiva governamental e da elite produtiva da época, o ensino conseguiria avançar etapas de educação atrasada por anos retirando do meio escolar tudo que não estava nos padrões de aprendizagem, favorecendo e ampliando o conhecimento e a qualidade de ensino. O ensino profissional foi o maior investimento do governo e das empresas privadas da época, dessa maneira

[...] o 'tratamento especial' para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971, p.59).

Diante todo investimento nas escolas técnicas profissional, em 6 de outubro de 1969, o governador Roberto Costa de Abreu Sodré, o Estado de São Paulo inaugurou as primeiras escolas técnicas estaduais, e começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de construção civil (movimento de terra e pavimentação, construção de obras hidráulicas e construção de edifícios) e dois na área de mecânica

(desenhista projetista e oficinas), inaugurando as primeiras Faculdades de Tecnologia do Estado (SÃO PAULO, 1969).

Atualmente essas Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia, respondem pelo nome de Etec e Fatec, de entidade autárquica, conhecida como Centro Paula Souza (CPS) destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos níveis de ensino médio e superior. Estas, comportam atualmente, 221 Escolas Técnicas (Etec) com 140 cursos e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatec) contando com, 73 cursos de graduação tecnológica, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

Nas décadas de 1970 e 1980, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos de novas tecnologias, que revelaram exigências de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta (FRANCO et al, 2004, p. 57).

Os centros federais de educação tecnológicas (CEFET), criados em 1978 para substituir as escolas técnicas federais e/ou escolas agrotécnicas federais, atualmente com autonomia, administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar.

Em 1982, o presidente da República João Figueiredo sancionou a lei nº 7.044, (BRASIL, 1982), reestabelecendo a modalidade da educação geral, retornando o modelo que antecede a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), com escolas propedêuticas¹⁷ para elites e profissionalizantes para trabalhadores mantendo a equivalência, com uma nova organização, como enunciam Franco et al:

A partir de 1980 as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mercado de trabalho. Um novo cenário econômico produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas, agregadas à produção e à prestação do serviço e pela crescente internacionalização das relações econômicas (FRANCO et al, 2004, p. 56-57).

¹⁷ Refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo, (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em 1996 a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), constitui a educação profissional técnica como modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades, abrangendo os seguintes cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio - EPTNM, educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

Nos últimos duzentos anos, aproximadamente, a EPTNM caminhou de maneira equidistante do ensino regular, caracterizado por um ensino independente do ensino secundário e do ensino superior. Era caracterizado por promover a força de trabalho na sociedade, analisando significado etimológico da palavra, *tripalium*, que se refere ao esforço manual e físico ou também como o instrumento usado para tortura (FRANCO et. al., 2004, p. 55).

O protagonismo dos alunos, requer mudanças arquitetônicas, criando espaços mais criativos e acessíveis a todos. O investimento em materiais que colaboram para desenvolvimento de atividades que proporcionem diálogos para a construção do conhecimento. A preparação dos professores para que de modo colaborativo fortaleçam nos alunos o senso crítico, reflexivo e inovador que a sociedade atual busca.

As diretrizes curriculares nacionais estabelece que a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.1).

A busca dos professores por constantes capacitações, novas metodologias e práticas de sala de aula, constroem conjuntos de experiências capazes de proporcionar melhores possibilidades para ensinar a todos os alunos, alcançando por vezes, as diferentes potencialidades e garantindo melhores qualificações, objetivando “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do programa de educação inclusiva em todos os municípios brasileiros” (BRASIL, 2008f).

A formação do professor, inicial ou continuada, contribui com o processo da inclusão escolar em todas as etapas e modalidades da educação, atuando diretamente com os alunos, percebendo como aprendem e como convivem em

sociedade, gerando situações que favoreçam o conhecimento e o desenvolvimento socioemocional, desse aluno para o mercado de trabalho.

A formação continuada de professores é positiva, gerando possibilidades de conhecimentos e preenchimentos das lacunas do saber. Quando os alunos recebem professores preparados para trabalharem e desenvolverem os objetivos do plano de curso, a aprendizagem pode ser mais envolvente, potencializando e criando momentos favoráveis a construção dos conhecimentos.

Na EPTNM há a contratação de professores não licenciados, sendo eles bacharéis que lecionam em concordância com a práxis, esses profissionais muitas vezes não dominam algumas metodologias e alguns procedimentos pedagógicos, sucedendo as prática de aulas tradicionais. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), permite que profissionais de formação profissional técnica lecionem em caráter emergencial, caso não tenha profissional de nível superior, esse professores estão amparados pelo notório saber¹⁸.

Bazzo (2011), se posiciona sobre esses profissionais

[...] como regra geral, são considerados habilitados a seguir a carreira docente aqueles que possuem um título superior, qualquer que seja ele¹⁹. Assim, para ser professor de medicina, basta ser médico; para ser professor de história, basta ser historiador; para lecionar na área de engenharia, basta ser engenheiro. Tal procedimento deve ter origem no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão é suficiente para transformar um indivíduo legalmente diplomado num professor. Mesmo que se argumente ser esta visão um tanto quanto estereotipada, não há como lhe negar algum grau de realismo quando analisamos as instituições de ensino superior brasileiras. [...] As próprias instituições de ensino pouco se preocupam em orientar essa transição de engenheiros para engenheiros-professores, ou mesmo depois para professores-engenheiros, ou ainda, finalmente, para educadores. Basicamente se cobra, quando da entrada de novos membros nos seus quadros, comprovação de titulações acadêmicas, compromissos de 'boas' intenções para com a pesquisa e o ensino - *principalmente com a primeira* -, e o cumprimento de um pequeno ritual de sala de aula, a título de comprovação de aptidão didática. (BAZZO, 2011, p. 15).

¹⁸ O art. 61 (BRASIL, 1996) inciso IV, garante aos profissionais com notório saber reconhecido, ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

¹⁹ Esta especificidade da formação do profissional é válida aos profissionais do ensino superior, técnico ou profissional. Na formação da educação básica curricular comum, o professor deve ser licenciado em seu componente de especificidade.

Refletindo sobre as afirmações de Bazzo (2011), podemos compreender os despreparos e dificuldades dos professores em relacionar os conteúdos do plano de curso, metodologias e práticas de sala de aula resultando em aulas tradicionais por vezes desmotivantes.

A resolução 02/1997 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os programas especiais de formação ao professor com certificação profissional o certificado e o registro profissional equivalente à licenciatura plena. Dessa maneira os professores ampliam as possibilidades de lecionar no do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio Dispõe sobre os programas especiais de formação.

pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo

A importância do conhecimento e cumprimento das políticas públicas educacionais para todos e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, permite que a educação atinja seus objetivos.

Ainda há os professores que não compreendem essas regulamentações e resistindo em não aceitar as diferenças em suas práticas de sala de aula, gerando práticas de exclusão velada.

A exclusão velada infringe os direitos humanos que é garantido pela declaração universal dos direitos humanos - ONU²⁰, em que

[...] todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 01).

A EPTNM é a modalidade de ensino que para muitos, é o caminho de concretizarem a ascensão social, ampliando seus conhecimentos acadêmicos e tendo oportunidades de serem inseridos no mercado de trabalho.

Entre todos os direitos humanos, a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele

²⁰ Organização das Nações Unidas é uma organização internacional fundada em 1945. Atualmente é composta por 193 Estados Membros. A missão e o trabalho das Nações Unidas são guiados pelos propósitos e princípios contidos em sua Carta de fundação.

cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançar em dignidade, autorrespeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é, por essa razão, o principal eixo da política de igualdade como princípio orientador da educação profissional (FRANCO et al, 2004, p. 72).

Evocando que a EPTNM foi criada para as pessoas com deficiência (atualmente as pessoas do PAEE) e os menos favorecidos economicamente, logo, a inclusão escolar dos alunos do PAEE, poderia ser primordial nessas escolas, mas acabaram se perdendo em seus objetivos e enaltecendo a qualidade de ensino contribuindo para o crescimento econômico no país.

Numa sociedade onde o mercado comanda a economia, a classe proletária em sua maioria tem ciência que os direitos humanos não são respeitados. O desprezo pelas diferenças levam a uniformização dos sujeitos, para suprir as demandas produção acelerada do desenvolvimento econômico, como relata Piccolo (2012)

[...] Busca-se a norma a todo custo, a qual é ideologizada mediante um rígido processo de instrumentação técnica que tenciona tornar visíveis e quantificáveis as diferenças e desvios antes interpretados como frutos divinatórios ou de origem místicas. Estabelece-se uma ordem natural, aquela que coincide com os grupos dominantes, e se procura demarcar numericamente tudo o que se distingue desta ordem. O surdo é alguém normal subtraído da faculdade de audição. Oposições o definem. O homossexual é, acima de tudo, um não heterossexual. A mulher um não homem. O negro um não branco. O cego um não vidente. O cadeirante um não caminhante. É a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma (PICCOLO, 2012, p. 38–39).

Sob a perspectiva neoliberal, o sujeito ideal forjado pela norma é aquele que se encaixa à máquina, possui destreza e força física, e os corpos passam, então, a serem classificados pela via da produtividade e rentabilidade (PICCOLO, 2012), garantidas pela EPTNM, e que pouco incluem as pessoas do PAEE.

A colocação de Piccolo (2012, p.39), sobre “a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma”, nessa premissa podemos dizer que o sujeito ideal é aquele que é tramado pela normatização, em que são classificados pela produtividade e rentabilidade de corpos empregáveis ou não empregáveis.

Como no discurso do empresário norte-americano Henry Ford (apud GLEESON, 1999), no início do século XX, apontando seus motivos para a contratação de operários com deficiência

[...] se mostra totalmente desnecessária a exclusão dos deficientes das fábricas, embora a imensa maioria destas tenham assim procedido há mais de um século. Expulsam a torto e direito os deficientes dos ramos de trabalho. Quanta imbecilidade e falta de visão sobre o futuro. Mal imaginam que esta atitude intempestiva e de uma ignorância econômica atroz fomenta fenômenos como a mendicância. Penso totalmente diferente. Os deficientes devem ser empregados nas fábricas, tornando a caridade desnecessária, visto que aqueles que antes pareciam incapazes de ganhar a própria vida e eram retirados das classes produtivas passam novamente a ocupar lugar neste ambiente. Como fazer isso? Simples. Em todo processo produtivo existem funções em que o trabalhador não precisa de muita mobilidade para realizar. Algumas delas, aliás, exigem um comportamento estático sob risco de perda da vida ou de membros. Limpeza e desobstrução das máquinas e caldeiras é apenas um destes exemplos. Estas funções podem perfeitamente ser desenvolvidas pelos deficientes. Minhas fábricas já estão a adotar este sistema. Todas possuem uma grande quantidade de deficientes para executar aquelas operações consideradas como de alto risco. Olhem a vantagem deste engenho. Se colabora com a redução desta peste social, que é a mendicância, e ainda se contrata o trabalhador a um preço muito abaixo do que aquele que pagaríamos para um homem sadio. E os deficientes não têm o porquê reclamar. De expulsos a empregados com baixos salários é um avanço significativo. Ajudamos a sociedade e eles nos ajudam. Pena que não tenha percebido isto antes. Teria feito mais lucro e dado menos dinheiro nas portas das igrejas e nas esquinas das ruas (GLEESON, 1999, p. 27-28).

No momento em que Henry Ford pronuncia que as funções de risco ou as que podem gerar doenças graves pelas imobilidades da função, podem ser executadas pelas pessoas com deficiência, deixa explícito em seu discurso que isto é aceitável, “supostamente” por todos que compartilhavam de suas convicções para alavancar o sistema produtivo da época.

Nesse discurso catedrático, infere a determinada classe de trabalhadores, a inversão de valores entre as pessoas que aceitavam com normalidade a exploração abusiva da força de trabalho das pessoas com deficiência.

Restando as pessoas com deficiências, aceitar e agradecer a oportunidade da “benevolência” do empregador, que não reconhecia por suas capacidades de desempenhar as funções que lhes eram confiadas.

Infelizmente, por mais que as políticas públicas resguardecem os direitos dessas pessoas, ainda há muitos estereótipos que precisam ser rompidos nessa sociedade que vincula a EPTNM como produtora de “mão de obra” qualificada.

O imediatismo da absorção do profissional técnico no mercado de trabalho, por vezes não permite que o sujeito desenvolva seu potencial de acordo com a sua capacidade intrínseca, excluindo as pessoas do PAEE e fazendo com que a EPTNM não atinjam seus objetivos de formação do profissional com qualificações globais.

2.3 A BUSCA POR QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil a busca pela EPTNM aumentou significativamente na última década. Atualmente acontecendo a quarta revolução industrial, o mercado de trabalho carece de profissionais qualificados, para executarem suas funções com mais destreza e perspicácia.

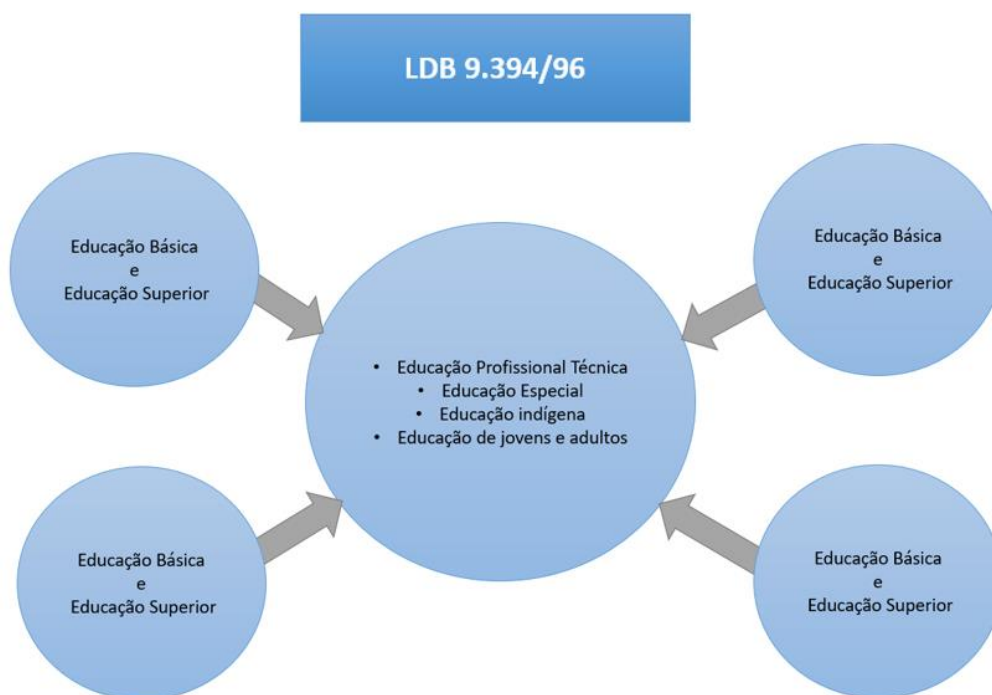
Acreditamos que as novas ofertas de vagas no mercado de trabalho possam ser mais cativantes as pessoas do PAEE, influenciando na maior procura pela qualificação através da ETPNM e possibilitando ações mais inclusivas nas escolas técnicas em escolas, onde

[...] a inclusão escolar de educandos²¹ com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma realidade em alguns países e expressar um processo de desenvolvimento educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade (MARTINS, 2001, p. 28).

A busca incessante por reivindicações das políticas públicas de inclusão das pessoas do PAEE, possibilitam desvendar pré julgamentos que impossibilitam o acesso a trabalho e educação condizentes com as potencialidades de cada um.

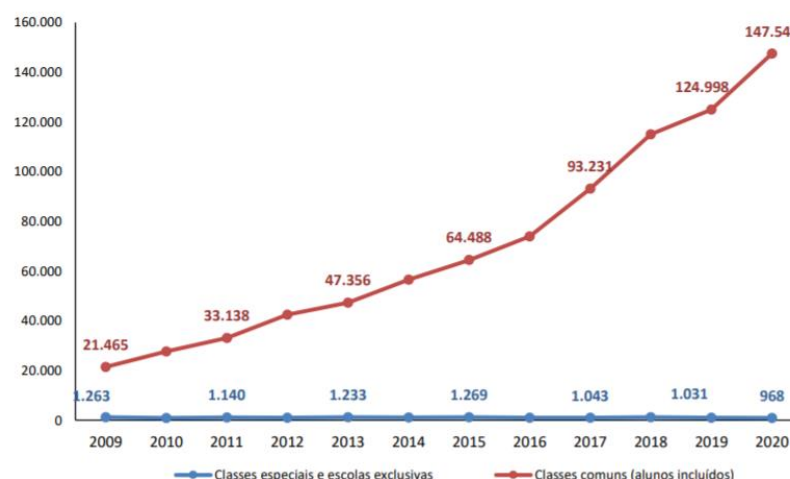
Desde 1996 com a reformulação da lei de diretrizes e bases - LDB (BRASIL, 1996), no artigo 21, determina que a educação básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio) e a superior. A educação especial, educação profissional técnica, educação indígena e educação de jovens e adultos se configuram como modalidades de ensino, figura 5.

²¹ Termos estudantes público-alvo da educação especial e com necessidades educacionais especiais estão sendo tomados como sinônimos

Figura 5 - Educação Básica e Superior.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Entre os anos de 2009 e 2020, o gráfico 5, revela o aumento das matrículas dos alunos do PAEE no ensino médio das escolas regulares e o decrescente número de matrículas nas escolas especiais exclusivas de classes especiais.

Gráfico 5 - Número de Matrículas no Ensino Médio de Alunos Público-alvo da Educação Especial no Brasil –2009-2020.

Fonte: Inep/Censo Escolar 2020, MEC²²/Inep²³ (BRASIL, 2021d)

²² Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo Decreto n. 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criada pelo Presidente Getúlio Vargas.

²³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

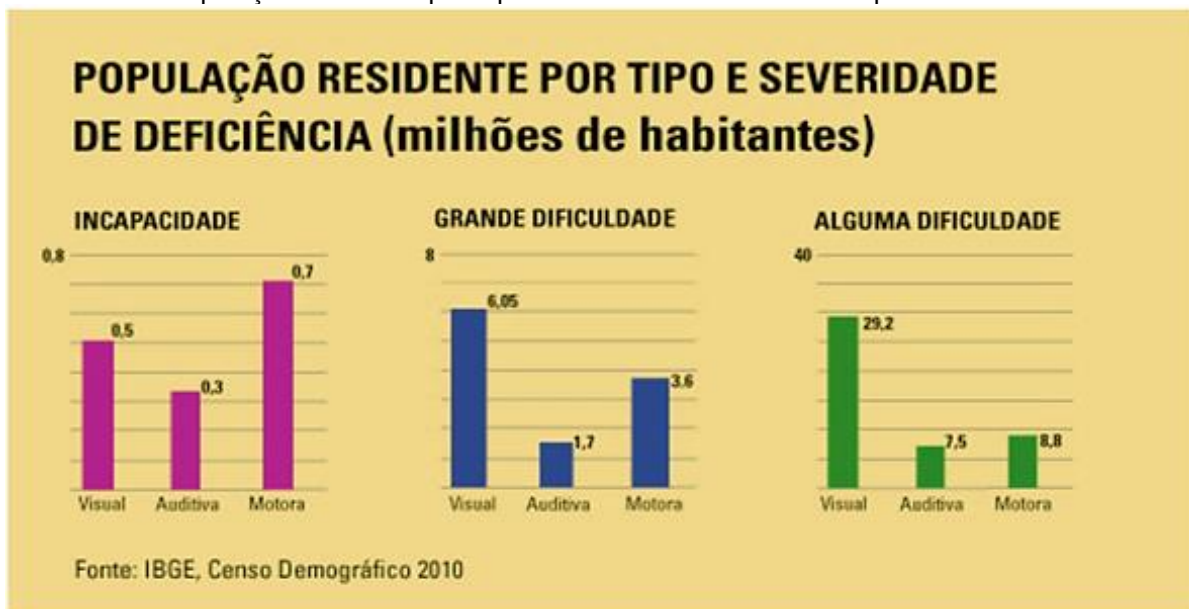
Os alunos incluídos no ensino médio em classes comuns em 2009, atingiram 21.465 matrículas, onde em 2020 foram registrados 147.545 matrículas, revelando um aumento de 587,4%.

Segundo dados do censo demográfico 2010 (IBGE, 2010)²⁴, 58,5 milhões de habitantes apresentam algum tipo e severidade de deficiência. O gráfico 6, representa o tipo e severidade de deficiência e está dividido por incapacidade, alguma dificuldade e grande dificuldade.

As pessoas com incapacidade, visual, física ou motora, revelam um público de um milhão e quinhentos mil. As que se declaram com grandes dificuldades somam, mas mesmas categorias, onze milhões, trezentos e cinquenta mil habitantes. E os que se declaram com alguma dificuldade somam, quarenta e cinco milhões e quinhentos mil pessoas.

Aos que se declaram ter grande dificuldade ou alguma dificuldade, os dados revelam que a severidade visual é maior. Por incapacidade a severidade motora é mais elevada.

Gráfico 6 - População Residente por Tipo e Severidade de Deficiência por Milhões de Habitantes



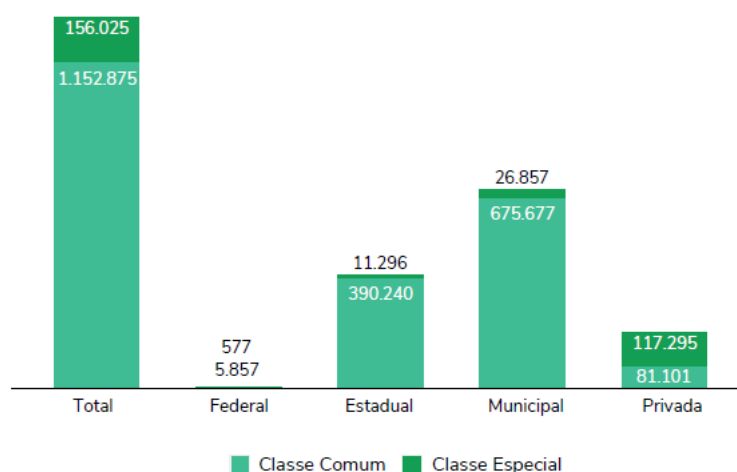
Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010)

Dados atuais revelados no gráfico 7, do censo escolar 2020 (BRASIL, 2021a), ao comparar a educação inclusiva fornecida pela dependência administrativa, e de

²⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – o Instituto identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem, segundo site oficial ibge.gov.br.

acordo com as observações, as redes estadual (97,2%) e municipal (96,2%) apresentam a maior proporção de alunos. Já na rede privada, a situação real ainda é diferente: das 198.396 matrículas na educação especial, apenas 81.101 (40,9%) estão nas classes comuns.

Gráfico 7 – Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns e em Classes Especiais Exclusivas, segundo a Dependência Administrativa – BRASIL – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021a).

Percebemos aumento significativo no percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns ao longo dos anos. Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento, podemos dizer que teve influência pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020 (BRASIL, 2021a). Lembrando que o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, tem validade de 10 anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais (BRASIL, 2021d, p. 04).

O censo escolar da educação básica de 2017, a tabela 3, apresenta o número de matrículas dos alunos da educação especial no segundo ano do ensino médio, que relacionamos com ao segundo ano do ensino profissional técnico concomitante e subsequente compatível ao mesmo período e idade dos alunos.

Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil – 2014 – 2018.

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano	Ano	ETAPA DE ENSINO					
		Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	687.667	65.757	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289

Tabela M10 - Número de matrículas da educação profissional, segundo ano	Ano	MODALIDADE				
		Total	Ensino médio			FIC
			Integrada	Prof. conc.	Prof. sub.	EJA
	2014	1.945.006	468.212	328.740	1.046.340	42.875
	2015	1.917.192	485.685	278.212	1.023.332	38.228
	2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710
	2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043
	2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145

Fonte: Censo Escolar da educação básica 2017– (BRASIL, 2018a)

Nota: Modalidade de Ensino Médio Integrada²⁵, Profissional Concomitante²⁶ e Profissional Subsequente²⁷.

Os dados da tabela 3 referente ao número de matrículas da educação especial na modalidade da educação profissional concomitante e subsequente registrou aumento de 63,43% em 2018 em relação a 2014, onde em 2014 haviam matriculados 3.251 alunos da educação especial e em 2018 havia registros de 5.313 matrículas.

No mesmo período o número de matrículas do ensino médio dos alunos não PAEE aumentaram diminuíram em 9,15%, sendo em 2014 registrados 1.375.080 de matrículas da educação profissional concomitante e subsequente, e em 2018 o número foi de 1.249.208 de alunos de matriculados na EPTNM.

²⁵ Profissional integrado – ensino médio junto com a formação técnica ou profissional sendo preciso comprovação da conclusão do ensino fundamental ou equivalente na data da matrícula.

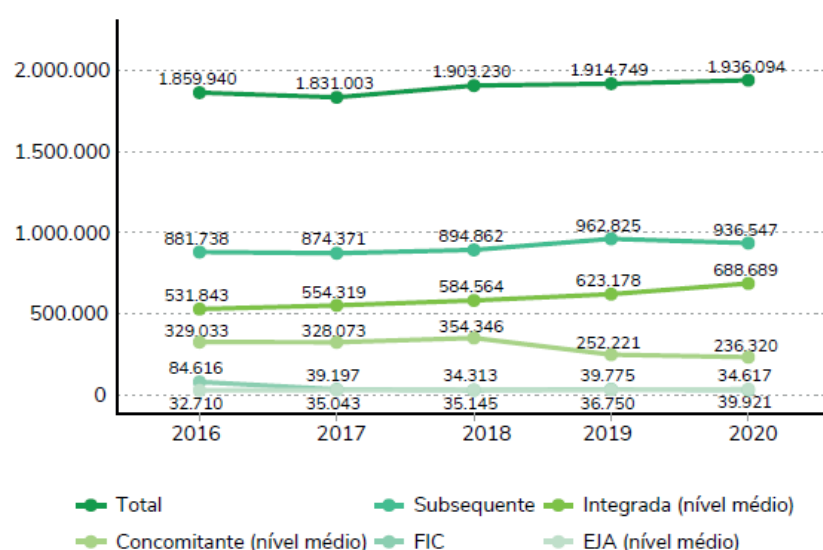
²⁶ Profissional concomitante – ensino técnico e profissional realizado em instituições distintas da cursada no ensino médio. Sendo que é preciso ter o ensino médio completo ou, pelo menos, a primeira série do ensino médio concluída na data da matrícula.

²⁷ Profissional subsequente - nessa modalidade, o estudante precisa já ter concluído o ensino médio na data da matrícula, para estudos na educação profissional técnica de nível médio.

Essa relação expressa a crescente procura dos alunos do PAEE na EPTNM e nos mostra que não houve aumento na mesma proporção, ou seja, a procura dos alunos do PAEE aumentaram significativamente no período de 2014 a 2018.

Validando os dados no gráfico 8, verificamos o aumento no número de matrículas na EPTNM no Brasil em 2016 - 2020, relacionando todas as etapas/eixos técnicos da EPTNM e formação inicial e continuada, na escola regular, que obtiveram um total de 1.936.094 matrículas.

Gráfico 8 - Número de Matrículas na Educação Profissional no Brasil em 2016 - 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.2020, (BRASIL, 2021a).

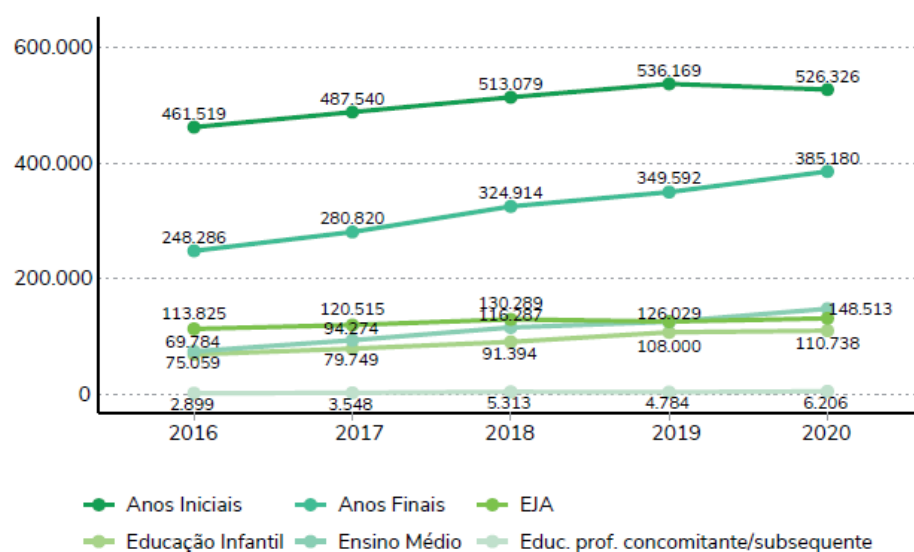
Nota: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada, Concomitante, Subsequente, FIC²⁸ e EJA²⁹ (nível médio).

As diversas etapas e modalidade de ensino, apresentada no gráfico 9, em 2020 (BRASIL, 2021a), o número de matrículas na educação especial chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Dentre elas, o número de matrículas na educação fundamental é o maior, respondendo por 69,6% das matrículas na educação especial.

²⁸ FIC - Cursos de Formação Inicial e Continuada.

²⁹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 9 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2019 – Deed/Inep, (BRASIL, 2021a).

Ao avaliar o aumento das matrículas de 2016 a 2020, verifica-se que o número de cursos profissionalizantes concomitantes / acompanhamentos foi o que mais cresceu, um aumento de 114,1%.

Após análise de todos os dados, e o crescente aumento pela busca da EPTNM pelo PAEE, percebemos que a inclusão escolar não são simples aspirações utópicas, são ações necessárias para que todos possam ter autonomia financeira e qualificação profissional sociedade mais equitativa.

Após todas as análises, é possível relacionar todos os dados e enfatizar a crescente busca dos alunos do PAEE pela qualificação através da EPTNM, visto que essas pessoas têm o direito e merecem reconhecimento no mercado de trabalho de acordo com suas potencialidades. Lembrando que a EPTNM a princípio tinha como objetivo incluir e capacitar as pessoas com deficiência e/ou transtornos na sociedade evitando deixá-los as margens da sociedade, mesmo que na concepção de alguns empregadores essas pessoas eram validadas para os trabalhos de maiores riscos ou que não eram desejado pela maioria dos empregados.

Reconhecer que a formação integral do sujeito proporciona maior autonomia a todos e em especial os alunos do PAEE que são os verdadeiros protagonistas na EPTNM, nos valida a importância da escola inclusiva dos alunos PAEE.

Capítulo 3

Neste capítulo, apresentamos a importância da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os referenciais teóricos que nos conduziram na pesquisa qualitativa descritiva. Através de entrevista semiestruturada, coletamos os dados para a construção das análises para compor os resultados.

METODOLOGIA de pesquisa

Segundo Gressler (2004), toda pesquisa é um método de resolução de problemas por pensamento crítico gerado durante o processo de investigação, que proporciona liberdade intelectual e pensamento independente. Destacou que esse processo oferece condições que sustentam fórmulas de resolução de problemas de pesquisa, onde a fonte de pesquisa fornece um arcabouço para as respostas (esperadas ou diferentes) e orienta o caminho de desenvolvimento do pesquisador. Coletando dados, descrevendo a localização, caracterizando os participantes da pesquisa, definindo objetivos e outros dados, podendo enriquecer e fornecer robustez a pesquisa.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa é conduzida mediante método qualitativo descritivo, em um exemplo de análise dialética, visando compreender as diversas manifestações do objeto de estudo, comparando os dados coletados durante a pesquisa com a realidade de existência dos participantes e descrevendo seus significados que são socialmente construídos. O processo aponta a subjetividade essencial, enfatiza a interação, descreve os detalhes de situações, pessoas, eventos, interações e comportamentos observados, bem como suas técnicas de análise (PATTON, 1986).

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam certas características da pesquisa qualitativa, em que a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o pesquisador é a principal ferramenta para a composição desses dados. Na pesquisa qualitativa descritiva, o pesquisador enfatiza o processo relacionado ao produto, abrangendo o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Chizzoti (2006), as pesquisas qualitativas

não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (CHIZZOTI, 2006, p. 26).

O termo qualitativo sugere uma divisão carregada de informações com as pessoas, episódios e locais que formam os objetos de pesquisa, para extrair dessa convivência com os significados visíveis e latentes que apenas são perceptíveis a um cuidado sensível à análise. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTI, 2006, p. 28).

De acordo com Gil (2006):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GIL, 2006, p. 21-22).

Segundo Chizzoti (2006) e Gil (2006), a pesquisa qualitativa envolve participantes que trazem experiências únicas. Essas experiências contêm informações sobre as pessoas, tramas e locais que constituem o objeto da pesquisa durante o período de coleta de dados. Os pesquisadores interpretam e transformam o significado implícito de seus objetos de pesquisa em palavras com habilidade e discernimento científico, respondem a questões muito especiais, trabalham com significados diversos e seguem o caminho para cumprir os objetivos da pesquisa de acordo com as expectativas ou de maneiras diferentes.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para compor nossa pesquisa qualitativa descritiva, a coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas. A dialética das entrevistas forneceram dados relevantes para o propósito de nossos estudos.

As entrevistas são técnicas de coleta de dados mais flexível, que podem ter diferentes níveis estruturais, fornecendo maior rigor dos conteúdos, quando as entrevistas forem estruturadas ou fornecendo maior espontaneidade em uma entrevista não estruturada, segundo Gil (2006, p. 111).

A entrevista semiestruturada é um dos principais meios disponíveis para que o pesquisador realize a coleta de dados, valorizando a presença do pesquisador, a liberdade e espontaneidade dos participantes em narrarem suas experiências, enriquecendo a investigação. Esta categoria de entrevistas parte de certos questionamentos básicos, em teorias e hipóteses pertinentes a pesquisa, combinando perguntas fechadas e abertas, discorrendo sobre o tema pesquisado sem se prender as indagações formuladas, ampliando o campo dos questionamentos para que o participante de maneira espontânea desenvolva seu pensamento e suas experiências no foco principal do problema de pesquisa, (TRIVIÑOS, 1987, p. 146; MINAYO, 2009, p. 64).

Nossa escolha por entrevistas semiestruturadas, teve a pretensão de valorizar a presença dos pesquisadores e o rigor dos conteúdos relevantes em nossa pesquisa através das perguntas abertas, proporcionando liberdade para os participantes descreverem suas práticas de maneira mais espontânea.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS CONSTITUÍDOS

A constituição dos dados aconteceu por intermédio de análises descritiva, que durante as entrevistas com os participantes, nos detalharam sobre suas práticas de sala de aula e suas compreensões sobre a inclusão escolar do aluno do PAEE.

Gil (2006, p. 28) enfatiza que o objetivo principal da pesquisa descritiva é descrever as características dos participantes, o local ou fenômeno da relação entre as variáveis, essas características incluem idade, sexo, origem, nível de escolaridade, nível de renda e condições físicas e mentais são fatores relacionados para composição padronizada e análise de dados.

Corroborando, Triviños (1987, p. 128-129) considera o objetivo da análise descritiva é expor um estudo totalmente descritivo, sobre uma determinada população ou fenômeno, além de possibilitar descrever uma situação em detalhes, percebendo o que está acontecendo, levando-nos a uma veracidade das relações envolvidas em uma situação e particularidades de um indivíduo ou grupo.

Segundo Gil (2006) e Triviños (1987), a pesquisa descritiva descreve as características dos participantes, a localização das variáveis ou a relação entre os fenômenos. Essas descrições abrangem situações em detalhes e com propósito de entender o acontecimento, permitindo melhor compreensão da situação de uma pessoa ou grupo e as circunstâncias envolvidas em diversas relações numa sociedade.

3.4 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com quatro professores que lecionam na EPTNM no eixo técnico em química MODULAR e ETIM, e com uma coordenadora pedagógica. O objetivo das entrevistas com esses participantes foram de perceber como eles compreendem a inclusão escolar dos alunos PAEE em uma escola técnica de nível médio e quais práticas de sala de aula, eles consideram transformadoras para envolverem os alunos PAEE na perspectiva da educação inclusiva.

As perguntas iniciais de nosso roteiro de entrevistas teve a pretensão de compreender suas experiências em lecionarem, suas formações iniciais e continuadas, e os dados pessoais para criarmos o perfil de cada participante.

Outras perguntas tinham o propósito de esclarecer como os participantes compreendem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e suas opiniões a possível inserção das pessoas do PAEE no mercado de trabalho.

As entrevistas permitiram discursos sobre as compreensões, ações e usos de metodologias diversificadas ou ativas que propiciem práticas inclusivas em salas de aula, produzindo melhores condições de aprendizagem a todos os alunos acordo com as políticas públicas da educação inclusiva e garantindo os objetivos da EPTNM.

3.4.1 Questões realizadas nas entrevistas

1. Informações pessoais.
2. Formação e atuação de quais cursos leciona na Etec.
3. Ao seu ponto de vista como profissional da educação básica, qual a importância do ensino técnico?

4. Qual sua prática em sala de aula nos cursos técnicos?
5. Você acredita que a escola técnica realmente inclui a todos?
6. Qual sua opinião sobre a inclusão escolar dos Alunos Público-alvo da Educação Especial?
7. Qual sua experiência com os alunos PAEE?
8. Você possui alguma especialização em educação especial?
9. Você acredita praticar inclusão em suas aulas? Qual prática em sala de aula é transformadora quando há inclusão de alunos com PAEE no curso técnico?
10. Explique se você acredita que o ensino modular (técnico e profissionalizante) tem objetivo diferente do ensino técnico integral do ensino médio da base comum?
11. Qual sua expectativa para esses alunos PAEE após o término do curso técnico (modular ou etim)?
12. Você tem conhecimento de algum ex-aluno PAEE que concluiu o curso técnico e que atualmente trabalha em alguma função na área de química?
13. Alguma outra consideração?

3.5 CONSTITUIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A realização das entrevistas ocorreram para alguns participantes, individualmente de modo presencial, em local reservado e para outros, aconteceram de modo remoto por meio de aplicativos/plataformas de reuniões como MS TEAMS e Skype, por agendado.

O projeto de pesquisa que deu origem ao presente trabalho foi submetido ao comitê de ética da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru e está registrado sob o protocolo 4.394.816.

A constituição dos dados foi feita primeiramente com a diretora acadêmica, para obtermos o número de alunos PAEE matriculados durante os anos de funcionamento da unidade ou que estavam cursando o período da pesquisa. Os dados revelaram valores menores que um por cento dos alunos matriculados durante este período fazem parte do PAEE.

Em seguida, foram agendadas e realizadas as entrevistas com cada participante. Os quatro professores e a coordenadora pedagógica entrevistadas atualmente lecionam na EPTNM no eixo técnico MODULAR e ETIM na unidade que ocorreu a pesquisa. Esta escola técnica, Etec, pertence a secretaria de desenvolvimento econômico, que é de autarquia do Centro Paula Souza, e localiza-se no interior do estado de São Paulo.

As entrevistas foram gravadas em áudios e/ou vídeos seguindo um roteiro de treze questões que colaborou para que os participantes descrevessem suas experiências e práticas de sala de aula com alunos do PAEE. As entrevistas ocorreram no período de 02 de dezembro de 2020 a 15 de dezembro de 2020, conforme a disponibilidade e agendamento individual com cada participante.

Os registros das entrevistas auxiliaram no processo de transcrição e textualização. E após o tratamento dos dados, os participantes tiveram acesso aos mesmos e puderam revisar o texto escrito pelos pesquisadores e alterarem alguma inconsistência caso fosse oportuno, garantindo na íntegra a confiabilidade dos discursos dos participantes da pesquisa.

Durante as transcrições e textualizações, os pesquisadores descreveram de maneira fidedigna aos discursos de cada gravação. As análises descritivas foram cuidadosamente construídas evitando qualquer equívoco que distorcessem as falas dos participantes e que pudéssemos atingir nossos objetivos da pesquisa.

Sumarizando, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos extraídos do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, tendo o cuidado de mostrar a perspectiva dos envolvidos.

Capítulo 4

Nesse capítulo, descrevemos o ambiente e a estrutura da escola pesquisada, a descrição os participantes e os dados relacionados ao perfil de cada um. Discorremos sobre o roteiro das entrevistas e fundamentamos os dados obtidos no processo.

CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

4.1 LOCUS DA PESQUISA

A escola técnica pesquisada, foi inaugurada em 2010 e atualmente conta com aproximadamente 800 alunos matriculados, esses dados se referem a escola sede e as turmas das classes descentralizadas, que funciona em outro prédio pertencente a SEESP. A escola sede funciona nos períodos, integral (matutino e vespertino) e noturno e as classes descentralizadas funcionam no período matutino e noturno.

A estrutura do prédio da sede, onde funciona o eixo técnico em química, é composto por doze salas de aula, todas elas compostas por computadores para o uso dos professores. Oito delas apresentam tecnologia de multimídia (projektor de tela ou *smart tv*) para auxiliar as aulas. Todas com carteiras para acomodar quarenta alunos. A estrutura física de cada sala possui grandes janelas para fornecer ventilação e iluminação, dois ventiladores em cada sala e um quadro branco.

Temos quatro laboratórios de informática, cada um deles equipados com vinte computadores em funcionamento, ar-condicionado e salas de manutenção de rede, um quadro branco e tecnologia de multimídia (projektor de tela ou *smart tv*) para auxiliar o professor em suas aulas.

São três laboratórios de química, dois dos laboratórios são compostos por banquetas para acomodar vinte alunos e equipamentos com instrumentos de alta, média e baixa precisão, equipamentos convencionais (vidrarias, materiais e reagentes), equipamentos de proteção coletiva, uma sala apoio para organização de armazenamento de materiais e reagentes, contamos com a contratação de um auxiliar de laboratório. Um dos laboratórios encontra-se em etapa de finalização estrutural.

Temos dois laboratórios de construção civil e um laboratório de desenho técnico para o eixo técnico de edificações.

A estrutura é composta por uma quadra poliesportiva, três banheiros femininos, três masculinos, mais dois banheiros de acessibilidade femininos e dois banheiros de acessibilidade masculinos.

A estrutura física da escola é de dois andares, possuindo um elevador e rampas para acessibilidade em todo o prédio. Há um pátio onde os alunos podem se alimentar, com mesas e cadeiras. Uma cozinha para preparar as refeições dos alunos. Uma sala dos professores com um banheiro masculino e um banheiro feminino. Uma cozinha para funcionários. Duas secretarias, uma administrativa e uma acadêmica. Uma sala da direção. Uma guarita para os vigilantes.

A escola funciona com a EPTNM nos eixos técnicos de ETIM em administração, desenvolvimento de sistemas, informática e química, no período integral (matutino e vespertino) de oito aulas por dia.

A EPTNM no eixo técnico do ETIM/Novotec de marketing, que funciona no período vespertino.

O ETIM/Novotec com o ensino híbrido no eixo técnico de desenvolvimento de sistema que funciona em classe descentralizada no período matutino.

Há também o funcionamento da EPTNM com a modalidade Novotec-expresso com o eixo técnico de auxiliar de laboratório químico e auxiliar de construção civil, com duração de quatro meses no período vespertino.

Os demais eixos técnicos do ensino MODULAR, são de contabilidade, edificações, logística e química no prédio sede. Em classe descentralizada³⁰ encontram-se o eixo técnico em administração no período noturno.

Todo os professores que lecionam na instituição pesquisada, possuem formação profissional na educação superior e pós-graduação.

O CPS promove convênios com instituições de ensino superior para que os profissionais possam se qualificar em nível de pós-graduação. Continuamente são ofertado a todos os professores e funcionários capacitações presenciais, semipresenciais ou a distância pelo site capacitações/CETEC³¹, possibilitando a ampliação dos conhecimentos.

³⁰ As classes descentralizadas funcionam em prédios da secretaria da educação do estado de São Paulo.

³¹ <https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br/>

A equipe desta unidade é composta por quarenta e nove professores indeterminados, ou seja, professores efetivos na unidade, sendo que vinte e três deles lecionam no eixo técnico em química, nos seguimento do ETIM e/ou MODULAR.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes, após o acesso e ciência do termo de consentimento livre e esclarecido, TCLE, apêndice A, assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido para anuência de participação na pesquisa, apêndice B, foram entrevistados individualmente em dias e horários agendados.

Três professores, foram entrevistados de modo presencial no próprio local de trabalho. Um professor e uma coordenadora pedagógica foram entrevistados virtualmente através do aplicativo de reunião on-line, em aplicativos como Skype e MS Teams, possibilitando maior acessibilidade aos entrevistados. Todas gravadas em áudio por aparelho de smartphone ou vídeo-reuniões.

A escolha dos participantes seguiram os seguintes critérios:

- lecionarem no eixo técnico em química ETIM e/ou MODULAR;
- o tempo de experiência profissional na EPTNM no eixo técnico em química na unidade pesquisada.

Para a efetivação das entrevistas foram utilizadas canetas, papéis, e um smartphone para gravação de voz ou aplicativos e plataformas on-line de reuniões, computadores e impressoras. As entrevistas tiveram caráter semiestruturados, entregues antecipadamente aos participantes via e-mail, contendo 13 questões tendo como objetivo conhecer o perfil e a experiência acadêmica e profissional de cada participante, e as possíveis metodologias e práticas transformadoras de sala de aula para incluírem os alunos do aluno PAEE.

Os cinco participantes, sendo eles, quatro professores e uma coordenadora pedagógica, e por motivos de sigilo usamos para os professores as siglas: A1, A2, A3 e A4, e C1 para a coordenadora pedagógica. Na sequência, detalharemos os participantes.

Participante A1 é do sexo feminino, 31 anos, possui formação em letras português-inglês, título de mestrado e doutorado em linguística. Leciona na Etec há 9 anos, nos componentes de língua inglesa e inglês instrumental no eixo técnico

ETIM, em química, marketing, secretariado, administração, desenvolvimento de sistemas, logística e contabilidade, nesta unidade de pesquisa e em outras Etec no interior do estado de São Paulo.

Participante A2 é do sexo masculino, 33 anos, possui formação em licenciatura em química. Leciona na Etec há 5 anos, os componentes de química, física, química orgânica e boas práticas de laboratório no eixo técnico ETIM E MODULAR em química, nesta unidade de pesquisa e em outras Etec interior do estado de São Paulo.

Participante A3 é do sexo masculino, 36 anos, possui formação em licenciatura em química. Leciona concomitante na SEESP há 6 anos, na Etec a 9 anos nos componentes de análise físico-química, análise química qualitativa e quantitativa e química instrumental no eixo técnico ETIM E MODULAR, nesta unidade de pesquisa.

Participante A4 é do sexo feminino, 53 anos, possui formação de bacharel em química. Leciona na SEESP há 20 anos, na Etec a 8 anos, nos componentes química, análises de processos físico-química, tecnologia de processos industriais, química dos alimentos e química orgânica do eixo técnico ETIM E MODULAR em química, nesta unidade de pesquisa no interior do estado de São Paulo.

Participante C1 é do sexo feminino, 58 anos, possui formação em engenharia química, licenciatura em química, pedagogia, especialização em metodologia no ensino de química. Leciona a 28 anos, em outros períodos em outras redes públicas, municipais e privada de ensino e na Etec atualmente a 8 anos, os componentes de operações unitárias, análises de processos físico-química e química orgânica eixo técnico ETIM E MODULAR em química, nesta unidade de pesquisa e em outras cidades no interior do estado de São Paulo.

4.3 ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 40 minutos. Aos participantes que foram entrevistados presencialmente as entrevistas ocorreram posteriormente o horário de trabalho. E aos participantes entrevistados em ambiente virtual para a reunião on-line, foram agendados os dias e horários de acordo com suas disponibilidades.

Durante as entrevistas presenciais, os participantes A1, A3 e A4, receberam uma folha impressa com todas as perguntas, de modo a terem acesso as questões para lerem e responderem conforme fossem produzindo a linha de raciocínio para respondê-las. Poucas vezes interagimos nas entrevistas presenciais, pois a finalidade era não inferir qualquer opinião própria, dando liberdade para responderem as perguntas de caráter aberto, com fluidez e objetividade.

Nas entrevistas que ocorreram por aplicativos de reuniões *on-line* tivemos alguns contratempos, como a qualidade da internet que na entrevista com o participante A2, realizada pelo aplicativo Skype, mas houve algumas instabilidades na conectividade com a internet, resultando em má qualidade na gravação e dificultando compreender algumas falas durante a entrevista, sendo necessário repetir algumas vezes, tanto as perguntas quanto as respostas, para dar prosseguimento.

Com a coordenadora pedagógica C1, a entrevista aconteceu em encontro *on-line* pelo aplicativo MS Teams, o tempo todo da entrevista não tivemos problemas de conectividade. A entrevista nos proporcionou respostas claras e densas em relatos de suas experiências, resultando numa conversa mais longa e rica em detalhes.

O roteiro de entrevista forneceram relatos pertinente de conhecimentos e experiências dos participantes em relação às suas práticas em sala de aula com os alunos do PAEE. As entrevistas semiestruturadas nos ajudaram a obter as respostas dos participantes de maneira diretiva e espontânea, ajudando-nos compor o propósito de nosso estudo.

Capítulo 5

Nesse capítulo analisamos as entrevistas por meio de recortes dialogamos com os referenciais teóricos para composição de nossas análises descritivas.

ANÁLISE e interpretação DOS RESULTADOS

5.1 ANÁLISES DESCRITIVAS DOS DADOS

Conversamos previamente sobre a pesquisa com os cinco participantes e enviamos previamente por e-mail o roteiro com as treze perguntas e breve descrição da pesquisa, para melhor ambientação no momento que elas, como inferido por Toillier (2013, p. 30). Agendamos o dia e o horário individualmente e organizamos o roteiro.

As questões semiestruturadas, embasaram a pesquisa qualitativa descritiva, proporcionando aos participantes melhor compreensão dos objetivos de nossa pesquisa propiciando melhor clareza as respostas.

A disponibilizamos treze questões que direcionou nossas entrevistas, em que as oito primeiras tinham como propósito a coleta de dados pessoais e profissionais, a formação acadêmica e as experiências dos participantes com os alunos PAEE. As últimas cinco questões tinha como finalidade compreender as suas práticas em sala de aula sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE e a perspectiva desses alunos no mercado de trabalho.

Após a coleta de dados, produzimos a tabela 4, com as informações pessoais dos participantes, com o intuito de mostrar o perfil dos mesmos.

Averiguamos que 40% dos participantes se declararam do gênero masculino e 60% são do gênero feminino.

Em relação a formação acadêmica 80% dos participantes possuem formação acadêmica na educação superior em química (licenciatura, bacharel e engenharia) e atuam no eixo técnico em química – ETIM E MODULAR e 20% possuem formação acadêmica na educação superior em letras atuam no eixo técnico em química - ETIM.

A formação em nível de pós-graduação é de 60%, onde nenhum dos participantes apresentaram especialidade na educação especial.

Quanto a idade dos participantes, obtivemos que 60% dos participantes estão em faixa etária de 30 a 40 anos, e 40% em faixa etária de 50 a 60 anos.

O tempo de experiência em lecionar oscilou entre cinco e trinta anos. Onde 60% dos participantes lecionam entre cinco e dez anos, e 40% que lecionam entre vinte e trinta anos na educação básica, e 100% dos participantes lecionam entre cinco e dez anos na EPTNM.

Nenhum dos participantes se declaram pertencer ao PAEE, ou seja, declaram não possuírem nenhuma deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação

Tabela 4 - Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Tempo que leciona	Tempo que trabalha na unidade de pesquisa	Cargo atual na unidade	Já trabalhou como coordenador de curso na idade de pesquisa	Já trabalhou como coordenador pedagógico na unidade de pesquisa	Nível de Graduação	Formação inicial	Especialista	Apresenta alguma deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação
A1	31 anos	9 anos	9 anos	Professor(a)	Sim	Não	Doutorado	Letras	Linguística	Não
A2	33 anos	5 anos	5 anos	Professor(a)	Não	Não	Especialista	Química licenciatura	Ensino de Física	Não
A3	36 anos	9 anos	9 anos	Professor(a)	Sim	Não	Superior	Química licenciatura	Não	Não
A4	53 anos	20 anos	8 anos	Professor(a)	Não	Não	Superior	Química bacharel	Não	Não
C1	58 anos	28 anos	9 anos	Coordenadora pedagógica e professora	Sim	Sim	Especialista	Engenharia Química	Metodologia no ensino de química	Não

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Dados obtidos através das entrevistas

5.1.1 Análise descritiva dos dados

5.1.1.1 - Participante A1

Com mais de nove anos lecionado na educação básica e na EPTNM, o participante, A1, graduado em letras - língua portuguesa e língua inglesa, em mestrado e doutorado em linguística, leciona língua inglesa na educação básica,

ETIM, também atuou como coordenadora dos componentes da BNCC por alguns anos na escola onde ocorreu a pesquisa.

A entrevista descreve ricas experiências com alunos do PAEE com e sem NEE³², como um aluno cego, uma aluna com síndrome de Down e alunos com TGD, como os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp) dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Discursa sobre a importância das metodologias ativas e inclusivas e como aplica em suas práticas de sala de aula.

Iniciamos a entrevista com o participante descrevendo seu percurso na educação e logo aborda sua experiência com um aluno do PAEE com deficiência visual

[...] eu não tinha tido nenhum curso não sabia nada, era tudo novo e ele não tinha sido alfabetizado em língua portuguesa tinha sido alfabetizado em braile, foi bem difícil no começo e a melhor maneira que eu consegui para atender as necessidades dele foi ter conversado com ele. Então nessa época descobri que existe um software da UFRJ da Federal do Rio de Janeiro³³ que converte todos os arquivos de texto em voz, então para eu trabalhar texto com ele eu utilizava esse software e ele usava o notebook na aula e um gravador então ele gravava as minhas aulas. Ele tinha uma memória muito grande³⁴, ele conseguia reproduzir as pronúncias e fazer as sentenças utilizando esses dois recursos, então eu não precisaria mudar o conteúdo para ele, eu não mudava o conteúdo, o que eu mudava meu jeito de passar o conteúdo, e aí foi bem satisfatório os resultados, ele tinha um desempenho excelente” (PARTICIPANTE A1: 25-37, 2020)

As possibilidades em ensinar língua inglesa ao aluno do PAEE com deficiência visual usando recursos tecnológicos como o software citado, traz de início a compreensão de que o participante proporciona inclusão do aluno PAEE em suas práticas.

Segundo Faria et al (2017, p.3), “a visão é uma das formas mais eficientes de promover a comunicação do ser humano com o meio externo e quando este canal está comprometido necessitamos de outros mecanismos que possibilitam o rompimento de barreiras”, o uso de software e materiais didáticos são mecanismos

³² Necessidades Educacionais Especiais

³³ Projeto DOSVOX – O sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho. É um sistema gratuito e está disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>

³⁴ No sentido de memória ampla, com facilidade em aprender.

contribuem para que o deficiente visual tenha acesso a desenvolver outras percepções sensoriais ou supri-las.

Divergindo a ideia de que a visão é a forma de comunicação mais eficiente, Camargo (2020), traz uma percepção apurada sobre o ato de ver, acreditando não ser o primordial dos sentidos

Portanto, a visão não deveria ser interpretada como o resultado da melhora ou do avanço do processo de desenvolvimento de homens e mulheres, uma vez que ver e não ver são características humanas. Cegueira e baixa visão não são doenças nem defeitos, são diferenças belas de alguns indivíduos e que resultam, quando de nascença, da qualidade positiva de seus desenvolvimentos naturais. Quando adquiridas, implicam numa contingência inerente à existência humana (CAMARGO, 2020, p. 353).

Dialogando com os autores, as deficiências não devem ser conceituadas como algo que incapacita o sujeito, ou classificar as deficiências como mais ou menos relevantes, precisamos promover condições e recursos didáticos para “a apropriação de conceitos, sendo que, ao se tratar de alunos com deficiência visual, estes recursos precisam estar adaptados às suas necessidades perceptuais” (VAZ et. al., 2012, p. 89)

A importância de modelos que universalizem o acesso ao conhecimento, são garantidos pelo estatuto da pessoa com deficiência, na intenção de “assegurar e promover, condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania” (BRASIL, 2015a).

O desenho universal demanda a criação de produtos, programas e serviços que possam ser usados por todos, sem necessidade de adaptação, atenuando as diferenças e universalizando o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2015a).

Na perspectiva do desenho universal, percebemos que a deficiência além de ser uma concepção médica ela é uma ação social de julgamentos baseados em padrões e limitação que foram criados por conveniência do desenvolvimento maquinal em benefício ao crescimento acelerado em uma sociedade que favorece o processo produtivo econômico.

Para Camargo (2020, p. 357) “as fragilidades, limitações e incapacidades não devem ser consideradas atributos intrínsecos de estudantes cegos e com baixa

visão”, são realidades que acontecem com qualquer aluno, de acordo com suas potencialidades.

Compreendemos que a percepção do participante em usar tecnologias que favoreçam a aprendizagem do aluno do PAEE com deficiência visual, sem recorrer as atividades adaptadas que segregam esses alunos na sala de aula, traz desafios, ações e novas possibilidades de inclusão escolar.

Em outro momento da entrevista o participante (A1: 39-41, 2020), refere-se ao aluno com síndrome de Down, “foi em um período curto e a adaptação era no sentido de leituras mais curtas, atividades mais curtas, porque ele perdia o foco muito rápido e eu trabalhava com par produtivo”, percebemos que esse aluno, não precisa de recursos tecnológicos de alto custo, o conhecimento das dificuldades do aluno com síndrome de Down, proporcionaram ao participante compreensão de que alguns ajustes em seu modo de ensinar e o uso de novas metodologias seriam o suficiente para incluí-lo em suas práticas de sala de aula.

Descreve em outro momento de sua experiência profissional, quando trabalhou em outra escola, que recebia auxílio e orientações de profissionais especialistas em educação especial. Em um trecho da entrevista, discorre que uma “aluna com dislexia sabia que não podia ter negrito, não podia ter itálico, o tamanho da fonte, o tipo de texto, era tudo orientado pela psicóloga, agrupamento produtivo, então a gente recebia muito isso” (A1: 41-46, 2020), percebemos que os apontamentos feitos pela psicóloga escolar da instituição auxiliaram em suas práticas inclusivas.

Sobre esse aspecto, Chaves e Ladeira (2020, p. 4) dissertam que a “inclusão propõe, modificar o ambiente, com práticas que legitimem as singularidades, potencializando a vivência coletiva”

Eu acho que a prática de aula tem que ser transformadora mesmo com alunos sem necessidades especiais ou sem deficiência porque hoje em dia educação é um desafio e quando a gente tem um aluno que precisa ser visto com outro olhar, na verdade não como diferente, mas o professor precisa planejar aula, [...] acaba sendo transformadora em todos os sentidos, então você consegue incluir, a própria sala acha que tudo aquilo é natural. (PARTICIPANTE A1, A1: 58-64, 2020).

Segundo Libâneo (2011, p. 88), o professor deve ser atuante na mediação cognitiva do aluno, proporcionando condições que assegure o encontro bem

sucedido do conhecimento. As práticas de sala de aula são compostas por variados instrumentos, percepções e engajamento ao ensinar. Mediar o conhecimento ampliando a todos do ambiente, pode transformar e gerar outro sentido a quem aprende.

Concluimos em nossa análise que o participante apresenta vasta clareza sobre inclusão escolar do aluno do PAEE com e sem NEE, compreende e executa metodologias, recursos didáticos e tecnológicos proporcionando práticas transformadoras de sala de aula. “É um grande desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perdemos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem” (PEREIRA; BETT, 2020, p. 12).

5.1.1.2 - Participante A2

A inclusão escolar dos alunos do PAEE, ainda parece ter pouca atenção na educação superior em cursos de licenciatura. Percebemos, através de nossas entrevistas que professores recém-formados ainda apresentam incertezas ou concepções distorcidas sobre as políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A formação inicial de professores de ciências (química, física e biologia), como em todas as outras áreas do conhecimento, precisa preparar esses professores para acolher as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive os alunos do PAEE (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010, p. 587).

Dialogando com o participante A2, que há poucos anos concluiu a licenciatura em química e que leciona na educação básica, incluindo a EPTNM, percebemos seu esclarecimento sobre a inclusão escolar é vago. Durante a entrevista expõe que não acredita que a inclusão escolar funcione como deveria, mas relata que não tem como opinar sobre o assunto por não ter experiência com alunos do PAEE, e que fica um pouco confuso com a temática, como podemos identificar em um trecho da entrevista.

Sinceramente, eu acho que a inclusão escolar funciona, não sei bem se funciona assim, eu acho que fica mais no âmbito da teoria, no âmbito do papel, porque na prática, eu acho que a inclusão..., bom eu não tive tanta experiência com inclusão, mas no meu ponto de vista eu acho que não funciona como deveria ser, na verdade eu acho que é mais uma inclusão

social do que uma inclusão intelectual (PARTICIPANTE A2, A2: 24-29, 2020).

Podemos perceber certa confusão em sua fala, há algumas controvérsias, sendo perceptível as limitações e estruturações de como compreende os termos inclusão intelectual, inclusão social, inclusão escolar do aluno do PAEE com ou sem NEE.

Afirma que nunca teve experiência com alunos do PAEE com laudo médico, documento sempre presente na fala de muitos professores. Percebemos que pouco entende sobre as políticas pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, alega não ser a favor da inclusão escolar dos alunos do PAEE por sua falta de experiência que pode muitas vezes gerar concepções errôneas sobre como incluir esses alunos.

Apesar desse participante assumir não ser a favor da inclusão escolar dos alunos do PAEE, descobrimos através de relatos informais de alunos, durante o período de nossa pesquisa, que o participante é empático e competente em suas práticas.

Os alunos salientaram que em suas aulas, que ele explica para todos de maneira ou individualmente aos que apresentam dificuldade em compreender, relatam também que faz uso de vários recursos didáticos de aprendizagem, como simuladores, vídeos, exercícios complementares e jogos, sempre contribuindo para que todos da aula aprendam. Ao dialogar sobre essas práticas relatadas pelos alunos com o participante, ele nos esclarece resumidamente que, “é isso, é uma prática minha, normal...” (PARTICIPANTE A2, A2: 205-206, 2020).

Em outro momento da entrevista ele discursa que “na verdade é mais uma inclusão social do que uma inclusão intelectual” (PARTICIPANTE A2, A2: 22, 2020), podemos perceber que sua fala nesse trecho não condiz com suas práticas de sala de aula, pois segundo relato dos alunos, sempre proporciona meios para ensinar e desenvolver o conhecimento de cada aluno de acordo com suas capacidades.

Infelizmente está arraigado em sua fala a ideia de que ensinar é transmitir o conhecimento de maneira tradicional e o ato de flexibilizar e oportunizar diferentes práticas de ensino para que todos aprendam, mas segundo sua fala é facilitar, ou abaixar o nível de conhecimento. Percebemos que há uma compreensão equivocada sobre inclusão escolar em termos intelectuais e sociais.

Refletindo sobre essas falas e suas práticas de sala de aula, revela que a empatia do professor é um quesito importante ao ensinar, mesmo que ele não seja especialista em educação especial é possível incluir os alunos em suas práticas, segundo a concepção de Rogers (1971, p. 112), “o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa”.

Durante a dialética com o participante descortinam ideias e situações da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Deixa eu ver se entendi. Você falou que a partir do momento que a gente percebe que o aluno tem uma dificuldade, e eu tenha proporcionado maneira para que o aluno aprenda já é uma inclusão? É isso? (PARTICIPANTE A2, A2: 46-48, 2020).

A surpresa do participante que em compreender que ele pratica inclusão escolar em suas aulas, desmistificam a constante relação de que inclusão escolar não é apenas a prática de adaptar o currículo, diminuir o grau de dificuldade, encaminhar o aluno para a SRM com o professor de AEE, como ele divulga em outro momento.

[...] bom, em questão de atividade diferenciada, assim, pouca coisa é feita, pelo menos, no meu ponto de vista, eu acho que, pelo menos na minha prática, na hora da avaliação de recuperação, a gente faz alguma coisa um pouquinho mais diferenciada, mas nem posso falar que é diferenciada, porque eu, abaixo o nível de dificuldade da atividade oferecida, sabe, então eu não sei nem se é diferenciado isso, sabe, eu acho que não (PARTICIPANTE A2, A2: 60-66, 2020).

Neste momento ele explicita que acreditava que o único momento de suas aulas que ele praticava a inclusão escolar seria algumas atividades diferenciadas e o momento em que oferece questões em avaliação com nível mais baixo de conhecimento.

Mesmo durante toda a entrevista, os relatos e esclarecimentos sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE, percebemos que a preocupação é documental. A obrigatoriedade do laudo médico é sempre citado durante as

entrevistas. A inclusão escolar dos alunos do PAEE, para muitos, acontece somente quando amparada pelas comprovação de termos médicos.

Muitas vezes, o laudo médico parece ser um conforto ao ensinar os alunos do PAEE, justificando e remove-se toda a culpa por aplicar diferentes métodos que favoreçam a aprendizagem, sendo interpretada como rebaixamento do nível de conhecimento e não aderindo ao ensino tradicional, ainda é muito presente nas falas de professores da EPTNM.

O possível apoio do professor do AEE das SRM, aparentemente conforta alguns professores no momento de insegurança ao ensinar o aluno do PAEE.

Uma coisa que me surgiu agora, será se por acaso, tivesse, consonância com a escola, alguma psicóloga, pra analisar os alunos, que sei lá, que trabalhasse, numa parceria, ou a própria escola, cada escola tivesse uma psicóloga, pra conseguir, diagnosticar algum, sei lá, algum caso dos alunos, será que não facilitaria o nosso trabalho quanto educador? Não sei (PARTICIPANTE A2, A2: 124-128, 2020).

Percebemos que a inclusão escolar dos alunos PAEE, geram insegurança e julgamentos, por falhas e falta de conhecimento sobre a temática. Consideramos que essas lacunas na compreensão podem ser sanadas pela “formação continuada dos profissionais da educação em cursos que possibilitem instrumentalização para lidar com as diferenças” (CHAVES; LADEIRA, 2020, p. 4).

5.1.1.3 - Participante A3

A entrevista aconteceu no momento em que o participante A3 finalizou sua jornada de trabalho na escola de nossa pesquisa. Tivemos pouco tempo para dialogarmos, mas apresentou-se receptivo.

Primeiramente ele discorre sobre a sua formação acadêmica e o tempo em que leciona na educação básica e na EPTNM, que são os mesmos.

Relata sobre sua experiência com um aluno do PAEE com deficiência intelectual em uma sala de aula com 40 alunos, numa escola da SEESP, na qual ele leciona concomitantemente.

Sim, eu já tive, mais não aqui na Etec, mas na escola estadual, alunos que têm DI, deficiência intelectual e ele acaba sendo excluído, e ele acaba atrapalhando a sala de aula, justamente porque ele não aprende, ele quer

conversar, em horário inoportuno e tudo mais e como aula de química que de precisa atenção tudo mais, ele não tem ... por mim como professor, não tem uma, vamos se dizer assim, uma colocação, atenção especial, para ele, então ele acaba sendo excluído tanto, não porque eu quero, mas pela dinâmica da sala e pelas práticas que serão dadas (PARTICIPANTE A3, A3: 37-45, 2020).

Sant'Ana (2005, p. 229), aponta que além da resistência dos professores a inclusão escolar dos alunos do PAEE, a excessiva quantidade de alunos em salas de aula, é mais um motivo que sempre está presente na fala dos professores. Esses dois argumentos muitas vezes impedem que os professores sejam favoráveis as mudanças de suas práticas de sala de aula, não incluindo a todos. A autora ressalta sobre a necessidade de os professores serem orientados e capacitados a partir de fundamentos teórico-práticos, modificando suas práticas e propiciando a inclusão e qualidade na aprendizagem dos alunos do PAEE.

Então, o professor que atua, com esse público aí, diferenciados, da educação especial, ele não tem uma formação boa pra tá trabalhando com esse tipo de alunos, e aí a gente acaba em vez de incluindo, excluindo esse aluno, dentro da sociedade, também dentro de uma sala de aula porque ele vai ficar excluído, e o professor vai conseguir dar aula o mínimo pra ele, também não têm a formação específica especial para dar uma atenção que lhe caberia (PARTICIPANTE A3, A3: 28-34, 2020).

O participante acredita que a inclusão escolar não ocorre. Que esses alunos acabam sendo excluídos no contexto da sala de aula, sendo pelos próprios alunos e pelos professores que não aplicam práticas inclusivas em suas aulas, por não serem especialistas da educação especial.

Mesmo com a recente formação em licenciatura em química o participante enfatiza não compreender sobre educação inclusiva e não prática inclusão escolar com os alunos do PAEE por não ser especialista em educação especial, mas também percebemos que pouco compreende sobre educação inclusiva. Notamos uma lacuna na sua formação em licenciatura sobre a educação especial na perspectiva da escola inclusiva. Para Sant'Ana (2005), a ausência de formação especializada ou a falta de capacitações dos professores sobre a educação especial e educação inclusiva, muitas vezes impedem que ocorram as implementações de políticas públicas inclusivas.

Percebemos que suas preocupações são em conseguir transferir o conhecimento científico e organizar os alunos e garantindo a disciplina. Sua concepção de ensinar o aluno do PAEE é apenas proporcionar algo arbitrário para ele não ficar ocioso e atrapalhar o desenvolvimento dos alunos não PAEE em sua sala de aula.

Não consegue acompanhar, nem um pouco, porque teria que começar do básico entende, ele acaba entrando no meio dos “caras”³⁵ que são bagunceiros, que não tem deficiência, porque ele não quer ser motivo de chacota, ele prefere ficar no meio dos bagunceiros, pra ser incluído, pra disfarçar, porque aí, “eu não faço porque sou bagunceiro e não porque eu não sei”. (PARTICIPANTE A3, A3: 64-69, 2020).

Para Crochík et al. (2009) o comportamento inadequado de alguns alunos do PAEE e seu aprendizado tardio leva a atitudes desfavoráveis por parte de alguns professores. O equívoco sobre a educação integrada e a educação inclusiva, posiciona a alguns professores o favorecimento a segregação escolar. Algumas mudanças importantes no ambiente de sala de aula e na atenção a esses alunos acontecem, contemplando a educação integrada, mas não exercem alterações substanciais que afetam a todos os alunos, que é o caso da educação inclusiva, que propõe um novo método de ensino, novas metodologias, novas práticas pedagógicas, contemplando diferentes aprendizados.

No momento em que o participante destaca que os alunos do PAEE são acolhidos por alunos que promovem a indisciplina, refletimos que sobre a provável reação ser defesa desse aluno, num ambiente inóspito que somente quem os aceita são os demais alunos excluídos que promovem a indisciplina.

Percebemos o conceito imbuído sobre a inclusão escolar ser apenas inclusão social para esse participante.

Acredito que é socialmente. Mas é sempre assim, e me perguntam: vai dar avaliação para ele? Ah, não dá lição para ele porque ele não vai fazer nada. Tipo assim, não pega o caderno dele porque ele não fez nada, ele não sabe fazer, ou ele mesmo ele fala assim: Eu não sei fazer. Ele chega ou no individual ou diretamente e fala assim, eu não sei fazer professor. E a gente sabe que ele já tem tudo isso, então eu falo pra ir tentando fazer, dou um desenho, faz alguma coisinha assim e ele acaba fazendo. Alguns não, alguns quer uma atividade de copiar e tudo mais e acaba, eu acho, que acaba não incluindo ele na sociedade, eu acho, que ele teria que ter uma

³⁵ “Caras” gíria usada pelo participante se referindo aos alunos.

sala especial voltada pra ele ter um desenvolvimento melhor, não social, né intelectual (PARTICIPANTE A3, A3: 48-58, 2020).

Uma escola com alunos do PAEE não deve assumir apenas a finalidade de socialização, a aprendizagem deve ser considerada uma condição relevante das diferenças, a igualdade de possibilidades de aprendizagem é um marco em uma sociedade democrática (CROCHÍK et al., 2009).

O conceito de segregação ainda é resistente em vários momentos da entrevista.

Eu acho assim, tiraram a APAE e jogaram tudo pra escola do estado e tudo mais, eu vejo que isso causou, ou causa esse constrangimento para aquele aluno, porque eles estão em faixa etária diferente, aí ele é visto não socialmente, é visto como a pessoa que não aprende, e acaba debandando pra área dos bagunceiros, como eu disse, né, então eu acho que tem que voltar a APAE, porque é o nível, têm profissionais que trabalham diretamente com isso, sabe como trabalhar esses alunos, e o desenvolvimento intelectual, é bem maior do que o que eles estão tendo numa sala de aula, heterogênea com vários alunos, ou fazer isso aí paralelo, ele tem que cursar a escola do Estado e também a escola especial, as APAE's (PARTICIPANTE A3, A3: 156-165, 2020).

Questionamos, neste momento, se ele teria o conhecimento da quantidade de alunos do PAEE que estão inseridos na sociedade atuando e se qualificam no mundo contemporâneo. Afirmando que os dados estatísticos cresceram significativamente após a concretização das políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Articulado que

Tá bastante, eu vejo isso daí, que vai cada dia, uma recorrente, há uma quantidade. Eu acho que as escolas, elas tem que ter uma outra visão, a escola mudar, né, por exemplo, salas fracas, salas fortes, porque aí a gente acaba segregando esses alunos, mas acho que na verdade, eu acho que a gente tem mesmo que segregar pois são de faixa etária totalmente diferente, uma que tá lá na frente não quer esperar o outro que tá aqui atrás, então a visão pra área de educação, no meu ponto de vista tem que mudar bastante pra conseguir trabalhar esses alunos gradativamente no seu tempo, porque, alunos com tempos diferentes de aprendizagem e tudo mais, você, tipo heterogênea, a gente não consegue, trabalhar, né, uniformemente, uns tá lá na frente, outros tá no meio e outros tá no fim, eu acho que tem que ter uma separação das salas, pra gente conseguir trabalhar no tempo dos alunos, e não colocar tudo isso numa sala só, porque o profissional não conseguiu trabalhar (PARTICIPANTE A3, A3: 139-151, 2020).

Embora o participante A3 tenha consciência da importância da aceitação do aluno do PAEE no mercado de trabalho, ele se contradiz e tenta explicar que a inclusão pode ocorrer, mas recai na ideia de segregação das salas de aula. Podemos perceber em seu discurso o quanto está consolidado em sua concepção de que o aluno do PAEE é um problema que precisa ser resolvido pelo professor da educação especial e que o professor apenas precisa praticar a educação integrada, encobrindo atitudes que contribuem para a exclusão velada. Sem nenhum transtorno, a todo momento deixa claro que não é favorável a educação inclusiva.

Ao questionarmos o participante sobre a EPTNM e o mercado de trabalho, verificamos seu entusiasmo por essa modalidade da educação, salientando as vantagens que os alunos podem ter ao optarem pelo curso. Expondo sua visão conteudista e tradicional sobre a qualificação desses alunos no mercado de trabalho, mas não inclui aos alunos do PAEE, nesse momento da fala

Do meu ponto de vista, se o aluno já está na parte técnica, e ele tem que ser voltado pro mercado de trabalho, e justamente, queira ou não, com os vestibulares que vem e tudo mais, eles estão cobrando muito mais a parte técnica, bem mais aprofundada do que o superficial que passa no ensino médio, eu acho que ainda o ensino médio técnico sai com uma vantagem, porque a matéria do técnico e do médio são muito parecidas só a base comum que difere um pouco que o ensino médio é muito voltada pra área que eles escolheram (PARTICIPANTE A3, A3: 105-112, 2020).

Direcionando nossa entrevista para falarmos um pouco mais sobre a inclusão dos alunos do PAEE no mercado de trabalho, mas o participante desfoca seu olhar sobre a temática, acreditando que este não está preparado a receber os alunos do PAEE. Quão grandemente justifica que

[...] o mercado de trabalho, ele também não tá preparado pra receber esse aluno, e como ele é formado também, e a gente também acaba não formando profissionalmente, a gente vai, justamente por causa das leis e tudo mais, e a gente acaba incluindo ele lá, e tudo mais, mas no meu ponto de vista, a gente não consegue colocar ele no mercado de trabalho, tanto a gente não consegue colocar, e tanto, as indústrias não conseguem absorver esses alunos, como tem que fazer, mas ele não vai executar a parte profissionalizante que cabe a ele, que deveria caber a ele, que ele não conseguiu pegar todo conceito, toda base e dependendo da deficiência dele e tudo mais, ele vai ter uma dificuldade, e até pro mercado de trabalho absorver esse profissional [...] (PARTICIPANTE A3, A3: 117-126, 2020).

A concepção apresentada, sobre mercado de trabalho, é de que o mesmo, não está preparado para esse aluno, se limitando a percepção puramente escolar, restringindo-se o conhecimento de conceitos impostos nas bases tecnológicas no plano de curso, não considerando as capacidades de aprender deste aluno. Por não aceitar, não compreender e não ter vivenciado a inclusão escolar na EPTNM, ele finda justificando sobre os riscos de ensinar a esses alunos num laboratório com certo grau de periculosidade.

[...] aqui na Etec não acontece, justamente também pela dificuldade de trabalhar com material perigoso e tudo mais, e se ele tem alguma deficiência a gente tem que saber muito bem pra ser aplicado com ele aqui, mas, no Estado eles são praticamente jogados dentro da sala de aula, sem o professor ter uma formação pra como se trabalhar com isso. (PARTICIPANTE A3, A3: 71-77, 2020).

Acredita que o aluno do PAEE teria melhor aceitação em outros cursos profissionalizantes, que lhes garantam menos responsabilidades. Sem que tenham possibilidade de se credenciarem no conselho regional de química (CRQ) não validando a estes alunos a capacidade de assinar como responsável técnico em um laboratório e que não seja inebriado para fazer ou participar de ações que possam acarretar danos a sociedade.

[...] como um técnico responsável, mas como um técnico auxiliar, por exemplo, como ele tem alguma deficiência, ele sair como auxiliar e não como técnico, porque qualquer um pode pegar, a formação dele, pode dar uma carteirinha pra ele, e mandar ele assinar, dependendo no mercado de trabalho, alguma pessoa de má índole pode usar contra ele, só por ele ter uma carteirinha de técnico. Lá não define se ele tem inclusão ou não. Então acaba ele sendo algum alvo de algum crime, ou coisa assim, que ele vai, se responder contra isso, e a gente de vez de a gente ajudar a gente vai tá atrapalhando a vida dele (PARTICIPANTE A3, A3: 168-178, 2020).

Nesta entrevista percebemos claramente que o participante não é favorável e não compreende as políticas públicas da educação especial e da educação inclusiva, perdurando uma visão arcaica e rígida de que ensinar é transferir conteúdo baseados num plano de curso rígido que dificilmente aceita mudanças ou diversificação metodologias no eixo técnico de química.

5.1.1.4 - Participante A4

Realizamos a nossa entrevista com o participante A4 durante a finalização de seu expediente de trabalho na unidade de pesquisa, o tempo foi de aproximadamente vinte minutos, em função ao compromisso em outra escola da SEESP que leciona química, ciências e matemática do ensino propedêutico.

Enviamos antecipadamente as perguntas do nosso roteiro por e-mail, portanto, no dia da entrevista, não aguardou nossas intervenções para responder as perguntas. Começou definindo seu perfil formativo e sua atuação como profissional e logo adentrou nas respostas específicas das questões sobre inclusão escolar do aluno do PAEE.

Falar em inclusão é complicado, mas depende o caso, estou falando agora do ensino básico, porque aqui ((Etec)) a gente quase não tem isso, mas, no ensino básico, dependendo o grau é mais social, é para socializar mesmo, porque tem alunos que não conseguem ter o intelecto pra aprender, assimilar o conteúdo, principalmente na área de química, pelos anos que eu estou..., mas alguns até conseguem alguma coisa ((algum conhecimento)), um pouco de intelectual, mas, eu, nesses vinte anos, eu acho que é mais social mesmo (PARTICIPANTE A4, A4: 29-31, 2020).

Justifica sua opinião em acreditar que a inclusão escolar na escola regular é social pelas vivências de insucessos que ocorreram durante os anos de suas práticas em sala de aula e suas experiências com aluno do PAEE no ensino propedêutico.

Nosso diálogo transita por lembranças que se movem entre casos ocorridos em ambas as escolas que leciona. Num primeiro momento relata um caso ocorrido no ensino propedêutico.

Como na escola pública existe muita inclusão, há certas inclusões que eu sou contra. Eu sou contra porque o grau ..., nós tivemos o caso, uma criança do sexto ano, foi colocada no ensino público, e a mãe entrou com recurso, porque o moleque, a criança, era extremamente agressiva, era muito violento, ele tinha um grau de autismo muito elevado, foi mediante a justiça, laudos. A justiça não enxergava isso, a promotora era contraditória nas palavras dela mesma. É foi uma coisa meio revoltante, quando você tá vendo o que está acontecendo, e no fim, graças a Deus, a mãe conseguiu e hoje o menino frequenta a APAE, e lá ele tem um suporte, se socializar é uma coisa, mas dependendo do grau (PARTICIPANTE A4, A4: 35-44, 2020).

Percebemos que o conceito de inclusão escolar que ele tem, remete aos casos mais severos, que precisam de amparo de um professor do AEE, de uma SRM, de cuidadores e acredita que escolas especializadas oferecem melhores condições de ensino. Esses casos causam ao professor, inquietações e possíveis contrariedades ao analisar suas experiências com alunos do PAEE e o descaso das políticas públicas de inclusão escolar que não oferecem o devido suporte a esses alunos.

eu acho que a escola pública, não está de forma alguma preparada pra ter um aluno desse, porque a escola pública não te dá um respaldo. Ah te dá o quê? Ah, um cuidador, mais, nós temos o caso de uma criança que é deficiente mental, que ela vive numa cadeira de rodas, a criança que só baba, e o pai acha que ele tem que tá numa escola pública. O que essa criança vai fazer? Tem hora que ele fica extremamente nervoso, um adolescente que está hoje no primeiro ano do ensino médio, o menino fica nervoso, tem lá o cuidador que tem que sair, tem que dar voltas, então, há situações que a inclusão, não é o lugar, a escola pública, não é, a escola em si, não só pública, pode ser privada também, não é o lugar, dependendo da inclusão, no meu ponto de vista, a escola pública não é o lugar, tem sim que ter um acompanhamento, todo especial pra elas, esse é meu ponto de vista, mas se eu estou errada também não sei (PARTICIPANTE A4, A4: 45-56, 2020).

Acreditamos que não há motivos para julgamentos do ponto de vista do participante quando se questiona se está certo ou está errado. Mas são situações que nos ajudam a percebermos equívocos sobre a compreensão da inclusão escolar do aluno do PAEE, referindo-se apenas a casos que demandam cuidado de especialistas, que são os casos dos alunos do AEE em SRM.

Nos dois casos citados pelo participante, é notório que não aceita a inclusão escolar dos alunos do PAEE, como havia justificado em suas elocuções. Quanto a inclusão social que acredita acontecer contradiz o momento que explicita que a escola pública não é lugar para esses alunos do PAEE e que a família não deveria estar lutando pelos direitos de seus filhos. Esta fala ecoa como se esses alunos estivessem inserindo num ambiente inóspito de socialização, sem condições de aprendizado.

Permeando um pouco na EPTNM do eixo técnico em química, lembrou de um aluno que apresenta certa dificuldade em socialização, alguns trejeitos repetitivos e baixa autonomia, mas como ele mesmo relata, esse aluno não

apresenta laudo médico. Descreve suas práticas em sala de aula e laboratório de experimentos químicos com a presença desse aluno.

[...] a gente sabe que ele é uma criança que não é laudado, que ele tem uma certa dificuldade, e você tem que chamar a atenção dele, porque ele sai do foco, porque, que nem, outro dia pipetando um ácido, olhando pra outro lado, então, você tem que mostrar pra ele, que pra fazer certas atividades, principalmente laboratorial ele tem que ter foco no que ele tá fazendo, ele não pode se dispersar com um mosquito passando, então mesmo ele tendo essas dificuldades, ele tem que entender que pra esse curso, ele tem que ter essa habilidade de [...] focar no que ele tá fazendo [...] dá pra você ensinar, criança até com certa deficiência, mas até agora, não temos assim um caso gritante com uma deficiência que é laudada, mais até aí, dá pra levar de boa (PARTICIPANTE A4, A4: 82-95, 2020).

Percebemos no acontecido que ocorre a inclusão escolar, o participante conduz esse aluno à prática em laboratório favorecendo seu aprendizado, mesmo com algumas dificuldades. Demonstra que oferece todos os requisitos para que o aluno participe no grupo.

Esta ação do participante nos remetem a reflexão sobre sua afirmação de não aceitar a inclusão escolar dos alunos do PAEE. Em sua prática de sala de aula relata o momento que orienta e oportuniza o conhecimento necessário para que os alunos aprendam, reconhecendo suas dificuldades e proporcionando condições para que esse aluno seja incluído em suas aulas. Ao modificar suas práticas, compreende que aluno só precisa aprender no seu tempo, de modo mais peculiar, e nesse momento o participante proporciona a inclusão escolar sem perceber e sem resistência.

A inclusão das pessoas do PAEE com deficiência ou não, somente acontece quando se descobrem como Pessoas, cidadãos com diferenças e não com defeitos ou doenças, e que desejam ter o direito de exercer sua cidadania e desenvolver sua identidade, protegidos pelas políticas públicas de inclusão (MINAYO; DEMO; SILVA, 2020).

Num outro momento retorna ao discurso da importância do laudo médico para que a inclusão ocorra com acompanhamento especializado e nas referidas instituições.

[...] depende muito o grau da deficiência que essa criança tenha, né, que essa pessoa tenha, porque se for uma coisa assim, como tem muito na escola do estado que ele não tem um laudo, mas quando a criança tem

assim e você vê, o coordenador vê, a gente encaminha muito, para órgão especializado (sigilo), que dá esse apoio todo, mas tem pai que não admite que o filho tenha problema, então, é complicado, a gente não tem, na verdade é assim, no papel é tudo muito lindo e maravilhoso, mas, a realidade é bem diferente do que o papel (PARTICIPANTE A4, A4: 119-126, 2020).

Quando questionado sobre a inserção deste aluno do PAEE no mercado de trabalho, a importância e se existem condições para o ingresso desse aluno em uma empresa, o participante se lembra de um aluno que fez o curso técnico de química há algum tempo na instituição de pesquisa.

[...] um aluno que tinha assim, um problema de transtornos emocionais, mas o menino é excelente tanto como aluno, sabe, ele é um menino agressivo, [...] ele era um menino que chegou a passar ((tratamento)) em psiquiatria, tomava medicamento, um excelente profissional, fez estágio na ((empresa da cidade)) foi contratado e continua lá, e ele era um menino que era assim, tinha uns transtornos de agressividade sabe, então, sei desse (PARTICIPANTE A4, A4: 135-141, 2020).

Durante a entrevista o participante sempre enfatizou que não acredita que a inclusão dos alunos do PAEE ocorra nas escolas regulares. Suas experiências com alguns acontecimentos insatisfatórios de inclusão escolar do aluno do PAEE, resultou em ceticismo nas políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva por não acontecerem como previstas legalmente.

Um momento controverso, é o discurso de não acreditar na inclusão escolar do aluno do PAEE, mas emerge com suas práticas de aula que colaboram e favorecem o aprendizado ao aluno com dificuldade.

Consideramos que ao conviver com a diversidade, todos os membros da comunidade escolar têm mais benefícios do que prejuízos, desde que amparados por recursos materiais e humanos de qualidade, num sistema educacional dotado de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças significativas não estão apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que busca uma constante aprendizagem. (FONSECA-JANES e OMOTE, 2015, p.54).

A inclusão deve ser desejada por quem trabalha na escola, não pela escola, deve-se alertar que a inclusão visa modificar o ambiente e as práticas legitimam as

peculiaridades, potencializando a experiência coletiva (SOUZA NETO E VERASZTO, 2020; CHAVES; LADEIRA, 2020).

Nesse contexto da entrevista inferimos que a inclusão escolar do aluno do PAEE ainda não é compreendida por todos, o que pode causar irregularidades nas ações ao ensinar e incluir esses alunos.

5.1.1.5 - Participante C1

A entrevista com o participante C1, ocorreu através do aplicativo on-line MS TEAMS, com duração de aproximadamente quarenta e oito minutos. Muitas experiências foram relatadas, que nos proporcionaram reflexões positivas sobre algumas práticas de sala de aula. Começamos com a apresentação pessoal e a trajetória de formação acadêmica, para contextualizarmos o cenário em que ocorreram cada acontecimento.

O participante descreve algumas estratégias e práticas que para ele são rotineiras durante suas aulas, visando sempre envolver todos os alunos em suas aulas. Com vasta experiência na área pedagógica sempre buscou oportunizar metodologias ativas diversificadas, como jogos (tabuleiros ou virtuais), simuladores, seminários, aprendizagem baseada em problemas ou em projetos.

Na verdade, eu gosto muito de trabalhar, com tudo que existe de metodologias que possam ser ativas, para o aluno, onde este aluno se sinta vamos dizer assim, o protagonista da história, então se eu procuro sim durante as minhas práticas estar fazendo jogos, instigando esses alunos, vamos dizer assim, se confrontarem com as tecnologias ativas, utilizando recursos tecnológicos porque isso é justamente trazer o contexto da vida cotidiana para ele (PARTICIPANTE C1, C: 22-28, 2020).

Quando descreve suas práticas de sala de aula, podemos perceber a empolgação com o novo, o aprender e ensinar de maneiras diversificadas. Nesses vinte e oito anos em que leciona, demonstra em vários momentos que acredita na importância das diferentes ações que envolvam os alunos, sendo os jogos, como citado por ele, uma prática que proporciona o protagonismo do aluno.

Para Medeiros (2011, p. 2), os jogos são recursos privilegiados de aprendizagem, por seu caráter coletivo e quando bem utilizados, ampliam a

oportunidade de compreensão e acesso as diversas maneiras e estratégias avançando em seu processo de aprendizagem e comunicação.

Questionamos o participante sobre quais outras práticas além dos jogos, utilizava em suas aulas e se acreditava ser transformadora aos alunos do PAEE na EPTNM.

Sinceramente eu vejo que, a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos são as que mais conseguem dar resultados positivos nesse sentido, por quê? Por que eles aproximam muito dos grupos, instigam a busca de pesquisar, aprofundar, e as trocas são muito grande, entre aquele que faz, e que tem um entendimento maior daquele que era mais questionador, ou seja, existe uma troca de habilidades, então é por isso que eu considero que essa prática, é a prática mais positiva, do que aulas expositivas e dialogadas como com a gente costumeiramente vê, essas na verdade, elas até elas propiciam formatos muito específicos de pessoas que tiveram vamos dizer assim, um raciocínio lógico, muito apropriado, conseguem ter uma aquisição rápida, e outras que eu estou citando elas conseguem fazer trocas muito mais intensas e profundas, na minha maneira de ver, na minha experiência (PARTICIPANTE C1, C: 94-105, 2020).

Complementando essa fala, retomamos um outro momento anterior da entrevista em que questionamos sobre a escola técnica, e se ele acredita que realmente que o ensino mencionado por ele é capaz de incluir a todos, pois como coordenadora pedagógica poderia nos proporcionar um olhar mais amplo sobre a instituição e, em específico, a escola pesquisada, e se acreditava ter professores que adotam as práticas inclusivas ao aluno do PAEE.

Eu acredito que existam muitos professores que conseguem acolher, nas suas práticas todos os alunos, eu acredito, que nós precisamos, é temos que ter em mente, e poder oportunizar, possibilitar para todos, aqueles que de fato estão engajados e abertos a estar trazendo práticas inovadoras para o seu dia a dia de alguma forma eles conseguem acolher já os alunos com as suas diferentes dificuldades e as suas diferentes formas de aprendizado (PARTICIPANTE C1, C: 31-36, 2020).

As metodologias ativas são os caminhos inovadores que aproximam os diferentes, é um conceito educacional que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos nos quais os alunos participam e se comprometem com sua aprendizagem (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Essas metodologias podem trazer os alunos para o centro da discussão, utilizando o conhecimento individual para colaborar com o grupo, estimulando o

trabalho em equipe, considerando e respeitando os erros e as lacunas de cada aluno, respeitando suas diferenças e ressignificando os conhecimentos.

Esse movimento que a metodologia ativa traz a nova revolução educacional vem fortalecendo as políticas educacionais da inclusão escolar, onde os pensamentos se convergem e se divergem para as novas perspectivas do ensino mais equânime a todos.

[...] a gente ainda, está dando os primeiros passos, falo assim né, para que a gente consiga ter uma educação igualitária, porque eu acredito que essas mudanças todas que estão vindo por aí, são justamente para que a gente possa oferecer uma educação mais próxima e igualitária para todos, mas estamos caminhando para isso, temos muitas coisas ainda para vencer, essa é minha opinião (PARTICIPANTE C1, C: 38-43, 2020).

Notamos que o participante é consciente sobre a importância da capacitação docente e das práticas de aulas e projetos interdisciplinares para a inclusão do aluno do PAEE. Acreditamos que quando se refere a oferecer uma educação mais próxima e igualitária para todos, possa estar se referindo as relações equitativas. Percebemos ainda que paira leve confusão em relação a igualdade a todos e equidade a todos quando adentramos no campo da inclusão escolar do aluno do PAEE.

O Currículo Paulista, tem como foco elaborar condições para que os estudantes com diferentes necessidades possam se desenvolver em classes comuns da educação básica, promovendo uma educação integral com equidade, considerando diversas temáticas que atendam as modalidades que permeiam diversos componentes curriculares, desenvolvendo as competências e habilidades dos alunos ancoradas no atendimento inclusivo e na importância de demandas dos cenários socioculturais essenciais aos diversos segmentos da educação da população paulista (SÃO PAULO, 2020, p. 39-40) .

Quando o participante se posiciona sobre a importância de os professores serem capacitados para compreenderem melhor os alunos do PAEE, ofertando a inclusão em suas práticas de sala de aula, percorremos por um delicado caminho, pois as capacitações são oferecidas, mas a participação do professor é facultativa.

O CPS, oportuniza inúmeras capacitações através de um site chamado portal do participante, onde acontecem as inscrições, e os cursos são desenvolvidos na plataforma AVA-CPS/CETEC, no modo semipresenciais e ensino a distância (EAD),

mas também são realizados cursos presenciais. A instituição apoia a formação continuada dos profissionais também com seminários, palestras e encontros educacionais.

O site é atualizado periodicamente e o profissional tem acesso a curso específicos da área de sua especificidade. Há cursos que são autorizados a todos os seguimentos, onde o profissional tem a autonomia para se inscrever e participar.

A instituição estima pelas aulas que envolvam os alunos e que eles sejam os protagonistas do processo do ensino aprendizagem, de modo que sejam inseridos no mercado do trabalho com autonomia e capacidade de trabalhar em equipe.

No ano de 2020, foi oferecido uma capacitação sobre metodologias ativas com duração de 60 horas, usando como referenciais José Manuel Moran, Aaron Sams, Jonathan Bergamann, Mariano Pimentel, Lilian Bacich, Bruno Latour, André Lemos, Renata Araújo, Burrhus Frederic Skinner entre outros.

As capacitações são recursos para que o profissional tenha um olhar atual sobre o cenário da educação, mas além das capacitações o participante C1 faz uma consideração pertinente em relação ao aluno do PAEE,

Eu acredito que nós temos um problema que eu vou colocar aqui abertamente, nem todos os pais conseguem de fato sair a busca de um diagnóstico para que esses alunos sejam devidamente, é atendidos, e o professor também precisa ser capacitado para que ele possa atendê-los devidamente, então, eu acredito que dentro da nossa realidade, hoje, talvez muitos alunos ainda sejam vistos com um único olhar, quando na verdade eles podem estar fazendo parte desse conjunto (PARTICIPANTE C1, C: 46-52, 2020).

Num primeiro momento que lembra sobre a necessidade de os pais irem em busca de um diagnóstico, um laudo médico, percebemos também que a preocupação não se restringe a um diagnóstico que fará apenas a diferença na escola e no aprendizado, mas também a importância de os pais entenderem as diferenças dos filhos e auxiliá-los na vida.

[...] quando os pais, conseguem ter a coragem de ir a busca de profissionais especializados desde pequeno, essas crianças serem estimuladas os enfrentamentos dessas crianças no ambiente é muito diferente, daqueles que não têm esse respaldo, não tem essa retaguarda, então eles acabam tendo projeções (PARTICIPANTE C1, C: 167-171, 2020).

Esta fala ecoa e nos faz refletir em duas vertentes. A importância da família em aceitar e lutar pelos direitos proporcionando aos alunos do PAEE, autonomia e conhecimento, para que possam concretizar os sonhos de serem reconhecidos por suas habilidades e superações. Outra reflexão, é sobre a luta dos direitos aos que não tem apoio da família, ficando a benesse do estado, mas o foco de nossa pesquisa não adentra nesse campo, é somente um momento de ponderação.

Sobre seu posicionamento do alunos do PAEE e o ingresso no mercado de trabalho, esclarece que:

É pouco, eu vou falar em termos da nossa área, de que no caso, é a minha área formação, nós temos muitas possibilidades, então dentro dessa, desse grupo de alunos, existem muitas diferenças entre eles a gente não tem como avaliar qual, o quanto vai ser a projeção dele no futuro isso é muito difícil fazer avaliação, mas existe a possibilidade de um encaixe em áreas, não em todas mas que existe essa possibilidade, dele estar sendo uma pessoa produtiva para um determinado, para uma determinada função, não digo em todas mas sim, a possibilidade existe (PARTICIPANTE C1, C: 131-138, 2020).

Percebemos que ele compreende a importância da inclusão escolar na EPTNM e sociedade para que os alunos do PAEE, tenham acesso e sejam inseridos no mercado de trabalho.

E acredita que o CPS, está se adequando as mudanças da educação especial na perspectiva da escola inclusiva, acolhendo e dando suporte aos alunos do PAEE, ainda que a passos lentos, mas com as devidas mudanças arquitetônicas excluindo as barreiras de locomoção e fornecendo suporte aos profissionais com as contratações do professor do AEE, nas unidades que necessitam dessa assistência, ofertando capacitações aos profissionais e através do departamento de assessoria de inclusão da pessoa com deficiência, localizado na sede do CPS.

Eu acho que o Centro, está caminhando sim, para essa inclusão porque eu acho que a inclusão é algo que não é específico da educação, temos nela os resultados que são positivos então, eu acredito que, a educação vai continuar tendo a projeção, de ampliar isso, porém, eu vou retomar, pra que isso realmente se efetive, na minha maneira de ver, o professor tem que ser capacitado ele precisa entender o que são estas necessidades, eles precisam entender o que estes alunos, e de que maneira esses alunos aprendem, então é importantíssimo que os professores sejam capacitados para isso, mas eu também entendo que não dá para ser feita uma inclusão, irrestrita, ela precisa tipo, eu não consigo ter um limite por exemplo uma sala de 40 alunos, ter 10 alunos, 15 alunos, 50% de alunos que tenham

essas necessidades né, e que não tenham é um suporte para isso, então é preciso que existam suporte (PARTICIPANTE C1, C: 182-193, 2020).

Como afirma Pacheco (2010, p. 8), a educação deve estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto democrático e popular com ações educativas, abrigando e combatendo todas as formas de preconceitos, buscando não somente a inclusão numa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade baseada na igualdade política, econômica e social, uma escola vinculada ao mercado de trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social.

Os caminhos da EPTNM carecem por projetos pedagógicos que aproximem a todos da realidade profissional numa sociedade que ainda trilha por novos desafios oportunizando a construção de uma sociedade equânime.

[...] a escola pra poder atender a todos ela vai ter que se reestruturar, ela vai ter que é criar espaços e também não só tem que criar os espaços, em criar muitas vezes do suporte que no caso, pode vir a ser profissional, não é a única exclusivamente o professor estar capacitado que vai resolver o problema, honestamente falando, até porque é, a minha experiência de vida, nós dependemos de uma equipe muito boa de profissionais, no caso psicólogo, enfim né, que está na escola dando suporte do atendimento, entendendo às necessidades desse aluno em relação à vida, os planos futuros [...] (PARTICIPANTE C1, C: 196-204, 2020).

Ao apresentar vários relatos de experiências com alunos do PAEE, com deficiência, alguns com sucesso outros nem tanto. Remete as experiências de outra escola privada de ensino básico regular, que trabalhou na década dos anos 90. Ela conta sobre as estratégias usadas com esses alunos, o respaldo dos pais, da equipe pedagógica da escola que acompanhava e avaliava a evolução de cada um deles.

No final da entrevista notamos que ela enfatiza as práticas de sala de aula com jogos e competições como metodológicas ativas, percebendo o engajamento dos alunos pela disputa que reflete num aprendizado efetivo em sua sala de aula.

O jogo, gente é uma coisa, que na verdade eu acho que vem da natureza já, do ser humano, porque ele gera um novo desejo de você, ser um vencedor então, ou ele gera essa competitividade, então é incrível, é impressionante você oferece um jogo mesmo aquele que ele não, um aluno tímido, mesmo aquele que é um aluno, vamos assim dizer, que mais é, pode ser que não se manifesta, vamos dizer assim, não é nem pela timidez, ou porque realmente ele não se manifesta, ele se coloca no grupo ele, ele abraça a causa e ele quer colaborar para que aquela equipe ganhe, mesmo que ele vai ganhar é um chocolate, um sorvete, enfim, é incrível o jogo

estimula nesse aluno a fazer, é uma participação da qual muitas vezes você numa aula expositiva e dialogada, não vê, ele não se colocasse, por semanas você pergunta e ele não se coloca, você agrupa numa possibilidade de um jogo, você começa a perceber que ele começa a falar com amigo dele, dá uma dica, dá uma sugestão (PARTICIPANTE C1, C: 282-294, 2020).

Acredita que o ensino por jogos rompem as barreiras entre os alunos, motivando o aprendizado.

A gamificação, ou o ensino por jogos, é uma metodologia ativa usada para motivar, envolver, engajar, aumentar a atividade, incentivar a aprendizagem, resolver problemas, desenvolver habilidades e motivar ações para atingir certos objetivos. Os jogos são uma forma de entretenimento muito popular em todas as idades, proporcionando diversão e prazer, aumentando sua influência na forma de pensar e agir em todas as classes sociais, pois são agradáveis e eficazes no processo de aprendizagem (ECK, 2006; SILVA; SALES, 2017a).

Acredito que esse é o caminho e aí todos poderão ser acolhidos, e como eu falei anteriormente não podemos também deixar de conhecer as especificidades no dia a dia, pra que a gente, possa saber como é trabalhar com cada um deles, e o que esperar né, porque sim, não adianta a gente também, não saber até onde eles podem chegar (PARTICIPANTE C1, C: 397-401, 2020).

O participante, neste momento, explicita a importância de desenvolver a aprendizagem de cada aluno, de acordo com suas habilidades e diferenças, trazendo implicitamente o conceito de equidade.

Segundo Carvalho (2013, p.35), “equidade, significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

É entendendo o que nos aproxima e o que nos caracteriza individualmente que vamos construir uma prática inclusiva, mais que isso, uma sociedade inclusiva, e isso não em relação apenas com alunos do PAEE, mas em relação a todos os seres humanos, pois somos dialeticamente formados por conjuntos identitários/diferentes (CAMARGO, 2017).

Nesta entrevista pudemos nos envolver em uma história dinâmica e empolgante, onde ensinar e aprender faz parte da prática docente do participante deixando claro por meio de relatos vivenciados o desejo por ensinar e incluir a todos.

estando em contínua formação para proporcionar aos seus alunos qualidade em suas práticas de sala de aula, com as metodologias ativas ofertada a todos de maneira a desenvolver uma sociedade mais equânime.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa dissertação objetivou compreender como quatro professores e uma coordenadora pedagógica da EPTNM do eixo técnico em química da autarquia CPS percebem a inclusão escolar dos alunos do PAEE e quais práticas de sala de aula, consideravam transformadoras para acolher os alunos do PAEE.

Após as entrevistas obtivemos resultados sem muita linearidade entre os participantes, percebendo que alguns compreendem quem são os alunos do PAEE e se capacitam para contemplar várias metodologias de ensino, visando melhores práticas que aplicam em sala de aula e que incluem os alunos do PAEE.

Outros explicitam a não aceitarem, e se posicionam acreditar que os alunos do PAEE precisam ser segregados para obterem melhor suporte de especialistas. deixando transparecer a falta de informação sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE na perspectiva da educação inclusiva.

Percebemos após nossas análises que não existe um padrão de idade, tempo de experiência em sala de aula, formação acadêmica e experiência com os alunos do PAEE, em relação aos que compreendem e realizam práticas a favor da inclusão e aos que não compreendem e não praticam a inclusão.

Dos cinco participantes, dois afirmaram compreender e praticar a inclusão em suas salas de aula. O participante A2, alegou não compreender muito bem quem são os alunos do PAEE e como trabalhar em específico com eles, mas afirma aplicar constantemente metodologias que envolvam a todos os alunos em suas práticas de sala de aula visando ensinar de maneira equitativa para que cada aluno desenvolva seu conhecimento respeitando suas potencialidades. Este participante com pouco tempo de experiência em sala de aula, participa de constantes capacitações de formação continuada de professores.

Os participantes A1, com pouco mais de dez anos de experiência em sala de aula e C1 com mais de vinte e cinco anos de experiência em sala de aula, acreditam que o uso de metodologias diversificadas e ativas possibilitam interagir com todos promovendo práticas transformadoras e equânimes em suas aulas. Relatam ter experiências com alunos do PAEE e que acreditam que as diferenças contribuem para o aprendizado integral.

Outros dois participantes expuseram que a inclusão dos alunos do PAEE na escola regular não acontece, pois não há amparo dos governantes, e que promovem o ensino de maneira tradicional em suas aulas. Estamos nos referindo aos participantes A3 que tem poucos mais de dez anos de experiência em sala de aula e o outro participante que nos referimos, o A4, tem mais de vinte anos de experiência em sala de aula.

Sendo assim percebemos não haver um padrão em relação a idade, ao tempo de formação dos participantes quanto a compreensão da inclusão escolar do PAEE, onde os três participantes que praticam metodologias diferenciadas e que incluem os alunos do PAEE em suas práticas de sala de aula, tem diferentes idades e tempo de experiências.

Esses participantes convergentes em suas ações proporcionando práticas inclusivas em suas aulas e que participam continuamente da formação de professores, mesmo apresentando idades diferentes, A1 com 31anos, A2 com 33 anos e C1 com 58 anos.

Destes três participantes, o A1 e o C1 tiveram alunos do PAEE em suas aulas, em outras escolas, não na escola técnica em que a pesquisa foi realizada, com laudos médicos e apoio de psicólogos e pedagogos de especialistas em educação especial que os orientavam como cada alunos aprendia, direcionando-os de suas metodologias.

Os participantes, A3 e A4, convergem por pouco compreendem e praticarem a inclusão escolar com os alunos do PAEE em suas aulas, acreditam que a segregação é a melhor escolha para amparar esse público, pois necessitam acreditar que cuidados e ensinamentos de professores especialistas na educação especial. Esses participantes apresentam idade de 36 anos e 53 anos.

A divergência entre os participantes é relativo aos padrões de compreensão e suas práticas em sala de aula, mesmos entre os participantes de idades aproximadas e de pouco tempo de formação, percebemos que a compreensão da inclusão dos alunos do PAEE, não acontece, podendo ser uma lacuna na formação de licenciatura que precisa ser preenchida.

Quanto a formação inicial dos participantes, com relação ao mesmo tempo de experiência, percebemos que de três dos participantes A1, A2 e A3 e com respectiva graduação em língua estrangeira e doutorado em linguística, os outros dois

possuem formação em licenciatura em química, ainda divergem em suas ações e percepções relativos aos alunos do PAEE.

Mesmos os participantes, A2 e A3, com licenciatura em química, divergem nos posicionamentos, sendo que o participante A2 pratica metodologias diferenciadas para incluir todos os alunos em suas aulas, mesmo explicitando em sua entrevista não compreender a inclusão escolar dos alunos do PAEE, e o participante A3 também esclarece que não compreende sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE, e que não aplica práticas inclusivas em sua sala de aula por não possui nenhuma especialidade sobre a educação especial.

Relativo ao participante A1, que apresenta recente formação, apresenta vários relatos que comprovam aplicar práticas inclusivas aos alunos do PAEE em suas aulas, mesmo não possuindo nenhuma especialidade em educação especial, porém desfruta de constantes capacitações e formação continuada de professores.

Os participantes A4 apresenta em licenciatura em química e C1 engenharia química e pedagogia, com idades respectivas de 53 anos e 58 anos, ambos não são especialistas em educação especial. O participante A4 diz compreende a importância sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE, mas que não concorda, pois acredita que a escola especial tem maior apoio de profissionais e segurança para esses alunos. O participante C1, também não possui nenhuma especialidade em educação especial, mas acredita que a inclusão escolar dos alunos do PAEE é promissora e que trilhamos por esse caminho na EPTNM do eixo técnico em química de maneira lenta, porém ascendente.

As experiências relatadas durante as entrevistas, se referem grande parte acontecerem em outras escolas, pois na escola técnica de referência de nossa pesquisa no curso técnico em química, não há registros de alunos com laudos médicos até o presente momento.

Com os dados de nossas entrevistas percebemos que a falta de informação sobre quem são os alunos do PAEE, podem dificultar as práticas de sala de aula de alguns participantes e que a formação continuada de professores proporcionam acesso a informações atualizadas favorecendo a aceitação de novos desafios e metodologias que incluam, sem preconceitos que limitem a aprendizagem do sujeito.

A EPTNM caminha lentamente pelos processos de inclusão escolar dos alunos do PAEE. Em relação ao CPS, a instituição proporciona condições e ofertas

de capacitações para que os professores possam se atualizar e proporcionar práticas inclusivas qualificadas a todos os alunos.

Essas preocupações que o CPS têm como objetivo a formação do sujeito integral, promovem oportunidades para que a sociedade possa se tornar mais equânime respeitando as características e diferenças de cada um.

Tal percepção, sobre a necessidade de construirmos uma sociedade melhor através da educação, nos fez refletir sobre as responsabilidades da EPTNM na formação dos sujeitos, o quão importante são as práticas de sala de aula que envolvam e desenvolvam seus potenciais.

As entrevistas nos proporcionaram informações pertinentes que nos conduzem a refletir sobre alguns questionamentos:

- Como ou qual a melhor maneira de ensinar na escola técnica e profissional?
- Qual a relevância do esclarecimento dos responsáveis pelo aluno do PAEE, para que os direitos legais desses alunos sejam salvaguardados?
- Quem luta pelos direitos dos alunos do PAEE, quando os seus pais ou responsáveis são omissos ou ignoram as leis?
- Como profissionais recém-formados ainda não compreendem sobre a inclusão escolar do aluno do PAEE?
- O ensino superior ainda falha na formação de licenciandos e esclarecimento sobre a educação inclusiva dos alunos do PAEE?
- As práticas em sala de aula são resultado da formação do ensino superior do professor ou as capacitações atualizadas e a aceitação por novas práticas que envolvam a todos e proporcionem a inclusão do aluno do PAEE?

Os benefícios da pesquisa nos proporcionou compreendermos como a inclusão escolar do aluno do PAEE faz-se necessária em toda a educação básica curricular comum (BRASIL, 2017) incluindo a modalidade técnica e profissional, para que melhores condições de acesso e possibilidade de novas etapas e aprendizados que favoreçam a evolução desses alunos de forma integral.

Minhas inculcações iniciais sobre a inclusão escolar dos alunos do PAEE, e a importância em se conviver com as diferenças para que a equidade seja ação

primordial numa sociedade mais justa, foram dialogadas de maneira que proporcionasse mais conhecimento sobre as políticas públicas da educação inclusiva, aquietando alguns anseios e impulsionando para que mais conhecimentos sejam associados e fortalecidos na luta pela sociedade com menos padrões e melhores condições de ensino e aprendizagem.

Desejamos que nossa pesquisa abra caminhos para novos estudos sobre as práticas transformadoras de sala de aula na perspectiva da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (eds). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 11-31.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In* PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M e CHARLIER, E. (Orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (77): 53-61, maio 1991.

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.151- 161.

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e valores. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

APRENDIZAGEM EM FOCO. *In*: **Equidade**: inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. 15. ed. Instituto Unibanco, ago. 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.15.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o Contexto da Educação Tecnológica**. 3ª. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. ISBN 9788532805508.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. ISBN 978-85-60331-38-3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994. 336 p.

BONI, B. R.; GONÇALVES, H. J. L. Da Gênese do Ser Social à Alienação. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 408-431, 2 maio 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60506>. Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 13 de julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e das outras providências**. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 8 maio 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 26 jun. 1977 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

_____. 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**. Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução conselho nacional de educação nº CNE/CP 1, de 17 de janeiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de educação**. Brasília, 2002, v. 48, p. 1-7, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Decreto nº 5.154 de julho de 2004**, Brasília, 23 jul. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 39, de 10 de novembro de 2004. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 19 dez. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento dos alunos portadores de altas habilidades, superdotação e talento. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

_____. Documento Base nº 11.892, de 29 de dezembro de 2007. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm#:~:text=DLG%2D186%2D2008&text=Aprova%20o%20texto%20da%20Conven%3%A7%C3%A3o,O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A&text=2%C2%BA%20Este%20Decreto%20Legislativo%20entra%20em%20vigor%20na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 18 maio 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Lei que altera os art. 1º nos arts. 37, 39, 41 e 42, art. 2º nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, art. 3º, art 4º e art. 5º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 2008e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 7 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da educação especial. Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, 2008, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2 jun. 2008f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2009.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 93.613, de 21/12/1986 e Decreto nº 6.320, de 20/12/2007. **Relatório de Gestão nº 3.956, de 24 de março de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4694-relatoriodegestao2009-seesp-versaofinal&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Brasília, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)

2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2011.** Brasília, 2011c. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, 2012a.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)

2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 14 set. 2020

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012.

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 4 set. 2012b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep). **Censo da Educação Básica 2011.** Brasília, 2012c. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____. Lei nº 12.796, de 14 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. **Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília, 2014c.

_____, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2013:** Resumo técnico. Brasília, 2014d. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. 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).** Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2015. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.** Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Lei nº LEI nº 13.415, de 29 de dezembro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2017.** Brasília, 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/UNDIME. 2017. **A Base Nacional Comum Curricular**: BNCC. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018c, Seção 1, p. 21. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 10 fev. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Deed/Inep. **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Deed/Inep. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. **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, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021a. pdf.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021b. p.70. ISBN: 978-65-5801-012-8. pdf.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: resumo técnico do [recurso eletrônico]. Brasília, 2021c.p.120. ISBN 978-65-5801-023-4. Pdf

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: divulgação dos resultados Brasília, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BUOSI, R. B. **A subjetividade nas relações sociais em ambiente escolar e sua implicação no desejo de aprender**. Maringá: UEM, 2007.

CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

_____. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciências e Educação**, Bauru, v. 23 n.1, p. 1-6. jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em 07 set. 2020.

_____. Cegueira e baixa visão não são doenças nem defeitos. Pelo contrário, são qualidades positivas: superando a hegemonia vidente para uma práxis inclusiva de ensino. **XX ENDIPE Rio 2020**: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas, Petrópolis, ed. 1, p. 350-360, 20 jul. 2020. Pdf

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CHAVES, F. A.; LADEIRA, T. A. A importância do mediador escolar para potencializar o processo de brincar da criança com deficiência visual. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Ações e implicação para a (ex) inclusão 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. cap. 1, p. 01-10. ISBN 978-65-86002-17-1. DOI 10.22533.pdf.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006, ISBN 8532633900.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia, ciência e profissão**, n. 1, ed. 29, p. 40-59, 2009. pdf.

COSTA, A. M. M. Inclusão Gradual no Trabalho *In*: PASSERINO, L. *et al.* (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p.61-79.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação**, Campinas, ano 2001, n. 11, p. 97-99.

DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10. ISBN 978-85-60331-39-0. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p. 1492-1508, 2012.

ECK, R.V. Aprendizagem baseada em jogos digitais: não são apenas os nativos digitais que estão inquietos. **Educause Review**, vol. 41. nº. 2, p. 16-30, março / abril de 2006. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2006/1/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

FACÍON, R. J.; MATTOS, C. L. G. [et al.] **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2008. 220 p.

FALVEY e al. **Whats is an inclusive school?** Alexandria: ASLD, 1995.

FARIA, B. A. *et al.* Ensino de química para deficientes visuais numa perspectiva inclusiva: estudo sobre o ensino da distribuição eletrônica e identificação dos elementos químicos. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: XI ENPEC, Florianópolis, jul. 2017. pdf.

FÁVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, Brasília, v. 10, n. 26, p. 27-35, set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/621/801>. Acesso em: 5 set. 2018.

FLEITH, D. S. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação**: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. p. 13-23. volume 1: Brasília, 2007. ISBN 978-85-60331-14-7.

FRANCO, M. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. *In*: TEIAS: **Revista da Faculdade de Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, p. 74-83, n.1 jun., 2000.

FRANCO, M. L. P. B. et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional. UNESCO. 2004.

FONSECA-JANES, C. R. X., OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *In*: Revista De Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Curuña, España, v. Extr. n.11, p. 54-59. Disponível em:

https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.11.370/pdf_310. Acesso em 18 abr. 2021.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRESSLER, L. A. **Introdução a pesquisa: projetos e relatórios**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Loyola, 2004. 295 p. ISBN 8515025965.

GLEESON, B. **Geographies of disability**. London: Routledge, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 13 fev. 2020.

JESUS, D.M de.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: **Inclusão: um guia para educadores**, p. 21-34, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**, São Paulo, Cortez Editora, 1994.

_____. **Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas**. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 382 p.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M.T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. pdf.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, L. A. R. **Por uma escola aberta às necessidades do aluno**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MEDEIROS, K. M. S. AUTISMO. **Coordenação das Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Serviço de Orientação Pedagógica à Educação Especial - Divisão de Supervisão Escolar - Departamento Técnico Pedagógico – DETEP – Cabo Frio – RJ, 2011. e-pdf.

MENEZES, U. S. **Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva**: entraves ante(des)preparo pedagógico. Orientador: Adjane da Costa Tourinho e Silva. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5104/1/UIUDE_SANTANA_MENEZES.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

MINAYO, C. M. S. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. cap. 3, p. 61 - 78. ISBN 9788532611451.

MINAYO, M.C. de S; DEMO, P.; SILVA, R. A. da. Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1703-1729, 2020. DOI <https://doi.org/10.21723/riadee.v15i4>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13816>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ONU. Declaração nº Resolução 217-A (III), de 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORRÚ, S.E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 1. ed. Natal: IFRN, 2010. 28 p. ISBN 978-85-89571-68-5. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2021.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 1. ed. Brasília: Penso Editora, 2012. 120 p. ISBN 9788564519084. e-pdf.

PARRILLA, L. A. O longo camiño cara á inclusión. **Revista Galega do Ensino**. v. 32, 2001, p. 35-54.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publication, 1986.

PEREIRA, E. L.; BETT, E. G. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. In: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Ações e implicação para a (ex) inclusão 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. cap. 2, p. 09-23. ISBN 978-65-86002-17-1. DOI 10.22533. pdf.

PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. **Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. 231 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2898/4626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2020.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L.; POULIN, J. R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Cap. 1. p. 17-50. ISBN: 978-85-7282-387-6.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução: E.G.M. MACHADO, M.P. ANDRADE. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 162.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.2005. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra, n. 65, 2003, p. 3-76.

SÃO PAULO. **Decreto nº 47, de 7 de fevereiro de 1969 - Ato Complementar, de 6 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1969. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Decreto nº 3.035, de 22 de outubro de 1991. **Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação**. SEESP,

1991. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91>. Acesso em: 8 nov. 2020.

_____. Portal do Governo. Governo lança Programa de Formação continuada 'Teia do Saber': 230 mil professores da rede pública estadual serão beneficiados. *In*: SÃO PAULO, Portal do Governo. **Teia do Saber**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://homolog.saopaulo.sp.gov.br/eventos/governo-lanca-programa-de-formacao-continuada-teia-do-saber/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

_____. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico. Autarquia Centro Paula Souza. *In*: **Centro Paula Souza: Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes**. São Paulo. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico. Autarquia Centro Paula Souza. **Etecs e Fatecs ampliam profissionalização de deficientes**. Brasil, Estado de São Paulo, 2018a. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-ampliam-profissionalizacao-de-pessoas-com-deficiencia/#>. Acesso em 13 de maio de 2019.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo. **CURRICULO PAULISTA: Etapa do ensino médio**, 2020. pdf. p. 300.

_____. Universidade Estadual Paulista/Centro Paula Souza. Edital 001/2018. **PROPG-UNESP / CETEC-CPS**. Programa de qualificação para estudos de mestrado e doutorado na Universidade Estadual Paulista, mar 2018b. pdf.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? *In* B. Sawaia (Org.), **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**, 1999.

SILVA, S., ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação Cultural e Mediação Pedagógica: Contribuições de Vygotsky na Discussão do Tema. **Psicologia em Estudo**. V. 16, n 2, p. 219-228, abr/jun. 2011.

SILVA, M. R. **Ensino de Física para alunos com deficiência visual: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos**. 2016. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2016.

SILVA, J. B.; SALES, G. L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. **Acta Scientiae**, v.19, n. 5, p.782-798, 2017a. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174>>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista educação, artes e inclusão**. UENF, v. 13, ed. 1, p. 141-166, jan/abr 2017b. DOI <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017141>. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-102. ISBN 8532624138.

SIMONETTI, D. C. **Altas Habilidades: Revendo concepções e conceitos**. Fundação Catarinense de Educação Especial. ABAHSD - Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados. 2007. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s>. Acesso em: 21 set. 2020.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, ed. 1, p. 208-218, fev. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000100028&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA NETO, O. A.; VERASZTO, E. V. **Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e da Matemática**: estudo de caso em escola do interior paulista. Belém: Rfb Editora, 2020. 160 p. ISBN 9786599114786. DOI 10.46898/rfb.9786599114786. Disponível em: https://d545c17b-f3d5-41c9-bf28-a48acf4c19a8.filesusr.com/ugd/baca0d_1f0f7c0d6e5a48e18cafed9c8decf32d.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, ISBN 8522402736.

TOILLIER, J. S. **A formação do professor (de matemática) em terras Paranaenses inundadas**. Orientador: Ivete Maria Baraldi. 2013. 286 p. Dissertação (Mestrado em Geociências e Ciências Exatas) – UNESP, Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91144/toillier_js_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2020.

UNESCO. **A educação Especial**: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa. 1968.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

VAZ, J. M. C. et al. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo horizonte, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4243>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, Goiânia, v. 16, ed. 3, p. 585-594, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 17 fev. 2021.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: BEZERRA P. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p. pdf.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamento de defectologia**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras completas. Tomo V).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE - DOS pesquisadores.

Eu, Andréia Aparecida de Oliveira Angelico, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (SP), convido-lhe a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado sob minha responsabilidade, intitulada “O que nos dizem quatro docentes e uma coordenadora pedagógica sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em um curso técnico de química de uma Etec do interior do estado de São Paulo”. Apresento, a seguir, os esclarecimentos sobre a pesquisa, agradecendo, desde já, a possibilidade de sua participação.

Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma sua e outra para o pesquisador responsável (eu). Em caso de recusa, isso não acarretará nenhum problema e agradeço por sua atenção.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato:

Nome do orientando: Andréia Aparecida de Oliveira Angelico, e-mail: andreia.a.oliveira@unesp.br; telefone celular 14-997XXXX22.

Nome do orientador: Eder Pires de Camargo, e-mail: eder.camargo@unesp.br; telefone celular 18-996XXXX75.

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados *comitês de ética*. O objetivo de tal exigência é garantir que as pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

O *Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no Campus de Bauru da UNESP (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru, SP), e pode ser contatado através do telefone (14) 3103-9400, ou do e-mail cepesquisa@fc.unesp.br. A página desse Comitê na web pode ser acessada em <http://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>

A pesquisadora responsável (eu) se compromete a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visam garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos, e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE para anuência dos participantes da pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu,

.....,

RG, CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Andréia Aparecida de Oliveira Angelico, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido o sigilo de minha identidade e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Bauru, ... de de

Assinatura por extenso do (a) participante

APÊNDICE C - Questionário das entrevistas

1. Informações pessoais.
2. Formação e atuação de quais cursos leciona na Etec.
3. Ao seu ponto de vista como profissional da educação básica, qual a importância do ensino técnico?
4. Qual sua prática em sala de aula nos cursos técnicos?
5. Você acredita que a escola técnica realmente inclui a todos?
6. Qual sua opinião sobre a inclusão escolar dos Alunos Público-alvo da Educação Especial?
7. Qual sua experiência com os alunos PAEE?
8. Você possui alguma especialização em educação especial?
9. Você acredita praticar inclusão em suas aulas? Qual prática em sala de aula é transformadora quando há inclusão de alunos com PAEE no curso técnico?
10. Explique se você acredita que o ensino modular (técnico e profissionalizante) tem objetivo diferente do ensino técnico integral do ensino médio da base comum?
11. Qual sua expectativa para esses alunos PAEE após o término do curso técnico (modular ou etim)?
12. Você tem conhecimento de algum ex-aluno PAEE que concluiu o curso técnico e que atualmente trabalha em alguma função na área de química?
13. Alguma outra consideração?

APÊNDICE D - Transcrições e tabela de sinais utilizados nas entrevistas

Figura 6 - Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas

Sinal	Significado	Descrição
1. ::	Alongamento de vogal	Se ocorrer um alongamento de vogal coloca-se : (dois pontos) para indicá-lo. Dependendo da duração do prolongamento, os “dois pontos” podem ser repetidos.
2. (())	Comentário do analista	Quando se quer comentar algo que ocorre, usa-se “parênteses duplos” no local da ocorrência ou antes do segmento a que se refere
3. ()	Dúvida ou sobreposição	Quando não se entende parte da fala, marca-se o local com parênteses, podendo usar: a) a expressão “inaudível”; b) escrever o que se supõe ter ouvido.
4. LETRA MAÍUSCULA	Ênfase	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase
5. ---	Silabação	
6. Repete a letra duas ou mais vezes	Repetições	Quando ocorre reduplicação de letra ou sílaba
7. [...]	Supressão de determinado trecho	Quando se faz um corte de um determinado trecho
8. ...	Silêncio/pausa	Quando ocorrer momentos de silêncio na fala

Fonte: Sinais utilizados na transcrição da entrevista. Os sinais de 1 a 6 foram extraídos da compilação de sinais feita por Marcuschi (1986). Os sinais 7 e 8 são convenções adotadas pela autora deste trabalho. Fonte: adaptado de Marcuschi (supracitado), *apud* SILVA, 2016, p. 2014.

D.1 Participantes das Entrevistas

D. 1. 1 PARTICIPANTE A1

Com a participante A1, a entrevista ocorreu com poucas intervenções, foram aproximadamente o tempo de 6 minutos, e que durante esse tempo A1 estava com uma folha que continha todas as perguntas, sendo assim a participante automaticamente lia as perguntas e respondia, desta maneira a participante constituiu sua sequência de respostas.

- 1 A1: Bom, meu nome é (A1), sou professora de ensino médio e ensino técnico,
- 2 moro em Barra Bonita, dou aula em Lençóis e Barra Bonita, formada em
- 3 letras e pedagogia, e com mestrado e doutorado na área de linguística. Hoje
- 4 eu atuo nos cursos de marketing secretariado, administração,
- 5 desenvolvimento de sistemas, logística e contabilidade. E além das turmas de
- 6 ensino médio integrada a administração, química e informática.

- 7 A1: A importância do ensino técnico, acredito que é uma porta de entrada
8 para o mercado de trabalho e também ele garante que o aluno, cresça né, ele
9 desenvolva seus estudos, é um início pra ele, desejar, aí, ter uma ampliação
10 em relação [...]
- 11 Pesquisadora: ao mercado de trabalho
- 12 A1: Sobre a prática no curso técnico sempre importante acrescentar um olhar
13 diferente do professor, então como eu sou professora de línguas
14 normalmente as pessoas não têm base então precisa de uma intervenção
15 específica, e só a aula teórica, não é o suficiente, *né*, precisa inovar as
16 tecnologias e adaptar de acordo com cada turma cada turma e acaba
17 influenciando muito na questão da inclusão, *né*, *é eu acho*
18 que a inclusão ela tem que acontecer, ela deve acontecer, mas não no
19 sentido de excluir, *né*, de fazer diferente para aquele aluno, mas no sentido
20 de que ele consiga fazer as mesmas competências e habilidades.
- 21 A1: Eu posso até mudar uma atividade, mas a competência habilidade da
22 minha matéria tem que ficar em foco, então isso seria realmente a inclusão
23 escolar que eu acredito.
- 24 A1: Em relação à escola técnica eu tive um aluno deficiente visual e um
25 Síndrome de Down. O deficiente visual (D.V) eu não tinha tido nenhum curso
26 não sabia nada era tudo novo e ele não tinha sido formalizado em língua
27 portuguesa tinha sido alfabetizado em braile, aí foi bem difícil no começo e a
28 melhor maneira que eu consegui para atender as necessidades dele foi
29 conversado com ele, então nessa época descobri que existe um software da
30 UFRJ da Federal do Rio de Janeiro que convertia todos os arquivos de
31 texto em voz, então para eu trabalhar texto com ele eu utilizava esse software
32 e ele usava o notebook na aula e um gravador então ele gravava as minhas
33 aulas e ele tinha uma memória *muito grande* ele conseguia reproduzir as
34 pronúncias e fazer as sentenças utilizando esses dois recursos, então eu não
35 precisaria mudar o conteúdo pra ele, eu não mudava o conteúdo, o que eu
36 mudava meu jeito de passar o conteúdo, *né*, e *aí*, foi bem satisfatório os
37 resultados, ele tinha um desempenho excelente, ele inclusive
38 ele toca piano ele é bem ativo então foi um resultado bem positivo. No aluno
39 com síndrome de Down eu *peguei ele* num período curto e a adaptação era
40 no sentido de leituras mais curtas atividades mais curtas porque ele perdia o
41 foco é muito rápido e eu trabalhava com par produtivo. *Daí* ao longo da
42 carreira eu tive alguns diretos com dislexia, discalculia, esquizofrênico, [...]
- 43 Pesquisadora: tudo sem laudo?
- 44 tudo sem laudo, o único que eu tive laudo mesmo foi o deficiente visual e
45 agora eu estou com uma ((aluna)) com problema motor, *né*, ela teve um AVC
46 e não consegue mexer as mãos, mas aí não precisa de nenhuma adaptação
47 de grande porte para ela não só precisa às vezes cobrar escrito no menor
48 dela, *né*, ela não consegue escrever textos longos, mas a maioria sem laudo.
49 Não tinha informação nenhuma para atuar com esses alunos é na graduação,
50 todavia, quando eu fui trabalhar na rede ((unidade particular)) lá nós tínhamos
51 é, formações sobre esse assunto inclusive quando a gente recebia um
52 aluno com o laudo a psicóloga mandava um relatório de como tinha que lidar.
53 Então na dislexia sabia que não podia ter negrito, não podia ter itálico, o
54 tamanho da fonte, o tipo de texto, e [...]
- 55 Pesquisadora: era tudo orientado?
- 56 A1: tudo orientado e agrupamento produtivo, então a gente recebia muito

57 isso.

58 A1: Eu acho que a prática de aula tem que ser transformadora mesmo com
59 alunos sem necessidades especiais ou sem deficiência porque hoje em dia
60 educação é um desafio e quando a gente tem uma aluna que precisa ser visto
61 com outro olhar, na verdade não como diferente, mas o professor precisa
62 planejar aula *pra* ele é [...], a aula acaba sem transformadora em todos
63 sentidos então você consegue incluir a própria sala acha que tudo aquilo é
64 natural, né, então quando você consegue fazer uma atividade usando
65 imagens, usando um vídeo por exemplo para o disléxico, você acaba
66 atendendo a sala toda, porque a sala toda também cansa só de texto e de
67 outras coisas [...]

68 Pesquisadora - e é imperceptível

69 A1: imperceptível e eles não eles não percebem é [...]

70 A1: E a expectativa para o aluno após o término do ensino técnico? É a
71 expectativa é para que ele se sinta parte do mercado de trabalho, hoje nós
72 temos leis que regulamentam isso *né*, a pessoa tem a obrigação de contratar,
73 mas não só por obrigação, mas que ele seja capaz de atuar no mercado,
74 então eu sei que aqui em Lençóis tem um deficiente visual que atende o
75 telefone do local (sigilo) ele faz atendimento, porque era amigo
76 desse meu aluno, então tentar incluir de alguma maneira essas pessoas e lá
77 em minha cidade tem uma sala de deficiente visual, é na escola pública, essa
78 sala de recurso então, essa sala acaba ajudando bastante o trabalho dos
79 professores. E acrescentar que eu acho que o ensino precisa ter esse olhar,
80 no Brasil ainda existe essa visão que a inclusão não acontece, mas é
81 porque às vezes os próprios docentes não compreende os PCN's, então nós
82 temos as mudanças de grande porte de pequeno porte então eu posso
83 simplesmente trazer a carteira pra frente de um aluno e resolveu um problema
84 que ele tem por exemplo de percepção auditiva, eu tenho aqueles alunos que
85 precisam de habilidades maiores como elevador, para quem tem a parte
86 física, então acho que precisa primeiro de tudo fazer com que o professor e a
87 escola entenda por que tipo de mudança é a inclusão.

88 Pesquisadora: A inclusão no geral.

89 A1: Isso no geral, não é só ficar *recortada* recebi o aluno agora eu tenho que
90 lidar com esse aluno, é isso que eu penso, é isso.

D. 1. 2 PARTICIPANTE A2

1 Pesquisadora: Primeiramente me fale sobre seus dados pessoais e a sua
2 formação.

3 A2: Meus dados pessoais e minha formação? Isso?

4 Pesquisadora: Sim. E a sua experiência em relação ao técnico?

5 A2: Sou A2, sou licenciado em química pela Universidade do Sagrado
6 Coração,

7 fiz uma pós-graduação no ensino de física pela Universidade de Araraquara e
8 leciono para o ensino técnico. Eu lecionei no ano de 2015, e em 2016 não.

9 Depois voltei em 2017, e em 2018 e 2019 eu não lecionei no ensino técnico. E
10 neste ano de 2020 voltei a lecionar no ensino técnico na Etec (sigilo).

11 Pesquisadora: Qual a sua prática em lecionar no ensino médio do ensino
12 profissional?

13 A2: Em relação as disciplinas, no curso técnico lecionei TMI que é tecnologia

- 14 de materiais inorgânicos, lecionei SICO, que é síntese de identificação dos
15 compostos orgânicos, lecionei boas práticas de laboratório - BPL, lecionei
16 química dos alimentos, e PTCC e DTCC, planejamento e desenvolvimento de
17 trabalho de conclusão de curso.
- 18 Pesquisadora: O que você entende sobre a inclusão escolar?
- 19 A2: Sinceramente, eu acho que a inclusão escolar funciona, não sei bem se
20 funciona assim, eu acho que fica mais no âmbito da teoria, no âmbito do
21 papel, porque na prática, eu acho que a inclusão..., bom eu não tive tanta
22 experiência com inclusão, mas no meu ponto de vista eu acho que não
23 funciona como deveria ser, na verdade é mais uma inclusão social do que
24 uma inclusão intelectual, eu acho.
- 25 Pesquisadora: Você acredita que essa inclusão social que você fala é
26 importante? Mas a inclusão em relação aos conteúdos acadêmicos, também
27 é importante?
- 28 A2: ((hãhã))
- 29 Pesquisadora: Você já teve experiência com algum tipo de aluno Público-Alvo
30 da Educação Especial?
- 31 A2: Atualmente, não, não nunca tive nenhuma experiência com aluno, enfim
32 relacionado a inclusão.
- 33 Pesquisadora: Nenhum aluno com déficit de atenção? Algum tipo de dislexia?
34 Superdotação? Nada?
- 35 A2: Diagnosticado não. Pode ser que que tenha alguma coisa, mas com
36 diagnóstico, até hoje, não, não tive nenhuma experiência.
- 37 Pesquisadora: Esse diagnóstico, que você fala, seria segundo as
38 experiências, mesmo, os relatos, diagnóstico. A inclusão escolar, na verdade
39 ela não precisa ser com laudo, muita gente acredita, que ela sempre tem que
40 ser com laudo, mas, não precisa ter laudo, não. Inclusão escolar deveria
41 acontecer sempre.
- 42 Como a gente sabe que a educação pra todos, é a inclusão escolar e ela
43 deve acontecer, mesmo com esses alunos que não têm laudo, o laudo seria
44 somente para os alunos do PAEE. Você consegue ensinar esses alunos que
45 não têm laudo, mas que você percebe a dificuldade na aprendizagem? É
46 importante você saber que, a partir do momento que você está fazendo uma
47 adaptação e se esforçando para ensinar de modo que o aluno aprenda, já é
48 inclusão.
- 49 A2: Deixa eu ver se entendi. Você falou que a partir do momento que a gente
50 percebe que o aluno tem uma dificuldade, e eu tenha proporcionado maneira
51 para que o aluno aprenda já é uma inclusão? É isso?
- 52 Pesquisadora: Isso. Você sabia?
- 53 A2: Eu já tinha essa noção?
- 54 Pesquisadora: Isso.
- 55 A2: na verdade, sim, eu, sabe, eu tinha essa noção, mas não tinha certeza.
- 56 Pesquisadora: Você não tem nenhuma especialização em educação especial,
57 certo?
- 58 A2: Isso.
- 59 Pesquisadora: Quando você adapta esse conteúdo ao aluno com dificuldade,
60 por que você faz dessa maneira? Em que você se baseia?
- 61 A2: Então, na experiência que eu tenho nas duas Etec que eu leciono, na
62 verdade, se for parar para analisar que o aluno, que tem um pouco mais
63 dificuldade, ele deve ser incluído na da inclusão escolar, bom, em questão de

64 atividade diferenciada, assim, pouca coisa é feita, pelo menos, no meu ponto
65 de vista, eu acho que, pelo menos na minha prática, na hora da avaliação de
66 recuperação, a gente faz alguma coisa um pouquinho mais diferenciada, mas
67 nem posso falar que é diferenciada, porque eu, abaixo o nível de dificuldade
68 da atividade oferecida, sabe, então eu não sei nem se é diferenciado isso,
69 sabe, eu acho que não.

70 Pesquisadora: Quando você fala, “a gente abaixa o nível”, mas seria em
71 relação a quais expectativas de aprendizagem? Se o aluno aprendeu algo,
72 isso não poderia ser o que ele foi capaz? Ele não desenvolveu cognição? A
73 partir do momento, que disponibilizamos avaliações com conteúdo dentro do
74 grau de aprendizado, ou seja, conteúdo menos requisitados ou com menor
75 grau de dificuldade, você não está limitando ele a aprender menos, você está
76 na verdade limitando ele a aprender o que realmente consegue, a partir do
77 momento que esse aluno, consegue absorver o mínimo do conteúdo, fazer as
78 cognições, de maneira mais autônoma isso faz com que a inclusão escolar
79 aconteça.

80 A2: Então a inclusão, por mais que parece que a gente não está fazendo
81 diferença, por exigir de maneiras mais flexíveis estamos fazendo sim?

82 Pesquisadora: Sim, está fazendo uma grande diferença na vida dessa
83 pessoa, oferecendo oportunidades de aprendizado.

84 A2: Entendi, realmente, sabe, às vezes, a gente, no meu ponto de vista, não
85 que eu achava que não, sabe, mas você falando, a sua fala me remete que é
86 verdade, realmente o mínimo que ela está aprendendo.

87 Pesquisadora: Sim porque, pois todos os alunos têm suas dificuldades.

88 A2: Sim

89 Pesquisadora: Então tem matérias, tem conteúdos disciplinares que mesmo
90 ele tendo facilidade em aprender, esse aluno também tem dificuldade, em
91 outros conteúdos escolares, muitas vezes.

92 A2: Com certeza

93 Pesquisadora: E nem por isso ele é aluno PAEE, mas ele faz parte da
94 inclusão
95 escolar. Inclusão escolar abrange várias vertentes numa escola.

96 A2: Sim.

97 Pesquisadora: Ele aprende o limite dele. Eu te questiono, até que ponto o
98 aluno
99 aprende pouco ou ele aprende o suficiente?

100 A2: Então, eu penso assim, pelo menos, nas Etec’s que eu trabalho é tudo a
101 maioria das coisas, é tudo pautada pro vestibular, então a gente quer que
102 esse
103 aluno aprenda, pra ser aplicado no vestibular, mas realmente, se for parar pra
104 pensar desse ponto de vista, pode ser que ele não atinja o vestibular, mas,
105 ele
106 aprenda o mínimo para conviver em sociedade.

107 Pesquisadora: Para trabalhar ou dar continuidade em algum outro estudo.

108 A2: Isso, não necessariamente para um vestibular.

109 Pesquisadora: Sim. Por isso vamos ao encontro das múltiplas inteligências.

110 A2: Com certeza. Eu fico pensando, pelo menos eu na minha prática, eu não
111 sei se eu tenho essa capacidade pra, sabe, *pra* enxergar essa múltipla
112 habilidade do aluno, sabe, não sei se eu tenho essa capacidade, vamos dizer
113 assim.

- 114 Pesquisadora: Entendo, acho que poucos, tem essa formação específica, em
115 relação aos professores de química.
- 116 A2: Então, é isso que eu penso.
- 117 Pesquisadora: Mas também não é preciso, desde que você não trabalhe
118 especificamente numa sala de recursos multissensorial. Eu também pensava
119 que tínhamos que saber de tudo, sobre inclusão para aplicar a inclusão.
- 120 A2: ((hãhã))
- 121 Pesquisadora: E na verdade, quanto menos rótulo a gente coloca, mais
122 inclusivo a gente acaba sendo, flui melhor o ensino.
- 123 A2: Sim, eu acho também.
- 124 Pesquisadora: Então os rótulos e laudos, podem ser desnecessários.
- 125 A2: Sim.
- 126 Pesquisadora: Por isso deveríamos refletir mais sobre as metodologias de
127 como ensinar. Assim podemos alcançar mais maneiras de aprender. É o que
128 você faz, de uma forma que ele aprenda. Lógico que esse aluno mesmo que
129 ele não aprenda tudo que a gente oferece o necessário para ele conseguir
130 aprender é o suficiente e ser incluído na escola e na sociedade.
- 131 A2: Uma coisa que me surgiu agora, será se por acaso, tivesse, consonância
132 com a escola, alguma psicóloga, pra analisar os alunos, que sei lá, que
133 trabalhasse, numa parceria, ou a própria escola, cada escola tivesse uma
134 psicóloga, pra conseguir, diagnosticar algum, sei lá, algum caso dos alunos,
135 será que não facilitaria o nosso trabalho quanto educador? Não sei. Ou aí
136 talvez, sei lá, ia começar a rotular muito, frear um pouco o ensino, o que você
137 acha?
- 138 Pesquisadora: Então, eu não sei até que ponto isso é necessário.
- 139 A2: É porque, a sua fala, me submeteu a esse pensamento, sabe.
- 140 Pesquisadora: É porque os rótulos que o psicólogo colocaria em todos os
141 alunos, aí nos obrigaria a ter a chamada adaptações curriculares, seria
142 necessário um especialista de cada área, de cada situação, porque os alunos
143 com deficiências severas, tipo: deficiência motora, mental, Down, alguma
144 coisa mais grave, ele tem direito a frequentar o AEE.
- 145 A2: No nosso caso, pensando nas Etec's eles passam por uma seleção,
146 então não chega até nós os casos mais graves.
- 147 Pesquisadora: Isso, bem colocado, isso mesmo, esses casos, poucos tem
148 acesso ou interesse ao ensino profissional. Isso é uma dúvida que tenho, em
149 relação ao acesso deste aluno ao ensino profissional.
- 150 A2: Na Etec (sigilo), não sei se você chegou a dar aula pra aquele ((aluno X))
151 que a turma fala, eu conheço ele assim, da sala dos professores que as vezes
152 ele vai, sabe, mas eu não cheguei a dar aula pra ele, você chegou a dar aula
153 pro ((aluno X))?
- 154 Pesquisadora: Sim.
- 155 A2: Ele é um caso, né
- 156 Pesquisadora: Ele é autista, só que de grau leve, mas ele é um aluno que tem
157 dificuldade em alguns conteúdos, tem conteúdo que ele aprende bem e tem
158 conteúdo que não.
- 159 A2: Entendi, e eu percebo que aí na Etec também, não é que tenha mais
160 caso, é que aqui na Etec (sigilo), do tempo que eu estou aqui, nunca
161 presenciei nenhum caso, sabe? Sim, lógico, tem aqueles que tem dificuldade,
162 se for parar pra pensar no que você falou. Mas eu acho que na Etec (sigilo)
163 assim, bom tem além do ((aluno X)) tem outro? Que eu saiba acho que não

164 né?
165 Pesquisadora: Tem o ((aluno Y))
166 A2: Ah, é verdade, do química lá né?
167 Pesquisadora: Isso, mas também não tem laudo finalizado, a mãe não deu
168 continuidade ao acompanhamento psicológico. Ela disse que há suspeita dele
169 ser Asperger. Esses casos que citamos foram do Etim, mas você acha
170 que os alunos do Modular, são diferentes? Ou eles tem dificuldade em
171 aprender também?
172 A2: Tem dificuldade.
173 Pesquisadora: Em relação a alguns conceitos pertinentes ao ensino do
174 técnico em química, qual a sua expectativa dessas pessoas, né, no mercado
175 de trabalho?
176 A2: Acho que é meio difícil pensar no além do âmbito escolar, mas pensando
177 pro ensino técnico modular, eu acho que a pessoa na maioria dos casos ela
178 consegue superar essa dificuldade, sabe, porque querendo ou não, depois no
179 mercado de trabalho exige. Pensando na química, é um trabalho mais
180 técnico, mais manual, eu acho que o papel nosso na escola é fornecer o
181 básico pra ele, eu acredito eu que a empresa, vai conduzindo, a pessoa do
182 jeito que ela quer, vamos dizer assim, então eu acho que no caso do modular,
183 dependendo também, acho que essa dificuldade, pode ser rompida
184 futuramente. Pesquisadora: Então você acredita que o modular devemos
185 ensinar de maneira
186 diferente do que o ETIM?
187 A2: Bom, se for pensar, o núcleo comum (BNCC), e o núcleo técnico, mas é
188 difícil também a gente também no ETIM, separar, né, nossa difícil, não sei te
189 responder, não. Acho que não, não sei.
190 Pesquisadora: Vemos os alunos do ETIM só preparatório para vestibular, né?
191 A2: Exatamente, verdade.
192 Pesquisadora: Mas, é um curso técnico, né?
193 A2: Verdade.
194 Pesquisadora: Você quer fazer alguma colocação?
195 A2: Não, acho que não, tranquilo. Agora eu fiquei pensando nisso que você
196 falou sabe, a gente vê o modular e o ETIM, pelo menos eu via com um olhar
197 diferente, e não é pra ser.
198 Pesquisadora: Segundo os planos de curso não, a função é a mesma.
199 A2: É a mesma, isso é verdade.
200 Pesquisadora: Na verdade, a gente acaba que focando no vestibular que é
201 uma coisa que não deveria, né?
202 A2: Pois é.
203 Pesquisadora: Lógico que é algo a mais, mas a gente pensa primeiro no
204 vestibular e depois no...
205 A2: Curso técnico
206 Pesquisadora: Sim, o ensino profissional, é complicado. Eu estou fazendo
207 esse
208 monte de pergunta A2 não é encurralar não, é que quando eu comecei a
209 pesquisar, várias dúvidas me impulsionaram. E conversando com os alunos
210 eles sempre explicavam que gostavam do jeito que você ensinava. Eu
211 perguntei *pra* eles: Mas o que ele faz de diferente? E eles começaram a falar
212 que você explica, você adapta, enquanto você não vê que eles aprenderam,
213 você não passa pra frente. Fornece listas de exercícios, links, sites, um monte

- 214 de coisa para eles estudarem além da sala de aula.
- 215 A2: E isso é uma prática minha, normal, agora com você falando, sabe, eu
- 216 nem ...
- 217 Pesquisadora: Então, é uma prática inclusiva.
- 218 A2: Entendi, legal. Eu não tinha essa noção, *pra* mim era uma prática minha,
- 219 que eu pratico no meu dia a dia como professor, sabe.
- 220 Pesquisadora: Sim, porque pela parte humana sua, né? Empatia.
- 221 A2: ((hãhã))
- 222 Pesquisadora: Mas muitos professores acham que não faz a inclusão, e faz.
- 223 A2: Faz, que era meu caso.
- 224 Pesquisadora: Sim. Os casos extremos, com deficiências e limitações mais
- 225 graves, que nem as vezes a alguns são contra. Estes casos são, optativo da
- 226 família, nesses casos não é obrigatório inclusivo na escola comum, eles
- 227 podem optar pelo ensino numa escola especial.
- 228 A2: APAE, no caso né?
- 229 Pesquisadora: Sim.
- 230 A2: Então tipo eles não são obrigados a ir para a escola comum, somente a
- 231 APAE? No caso?
- 232 Pesquisadora: É, se quiser sim.
- 233 A2: Na verdade, você já presenciou algum caso de Down em escola regular?
- 234 Eu nunca presenciei.
- 235 Pesquisadora: Eu nunca lecionei, mas já presenciei na escolada secretaria do
- 236 estado. Então, já tive aluno cego, surdo, mas acaba sendo na escola comum,
- 237 onde eu preparava atividades diferenciadas no contexto todo da sala.
- 238 A2: Entendi.
- 239 Pesquisadora: Mas quando a deficiência é física, a gente consegue fazer
- 240 algumas adaptações, e daí a inclusão, precisa da adaptação, do AEE, da
- 241 SRM.
- 242 Mas quando a gente fala, em adaptação curricular, é que a gente pensa que
- 243 a gente vai fazer para um único aluno, mas não é isso que deveria acontecer.
- 244 A2: A maioria dos professores pensam isso mesmo.
- 245 Pesquisadora: Isso, mas não seria, seria fazer uma adaptação para
- 246 contemplar
- 247 todos os alunos da sala.
- 248 A2: Entendi.
- 249 Pesquisadora: Mesmo eles não tendo, problema em aprender, esse ensino
- 250 diferente, essa adaptação, auxilia na aprendizagem de todos.
- 251 A2: Ah, é legal saber disso, pois a maioria dos professores, com certeza não,
- 252 pensa dessa maneira, quando fala em inclusão, acha que tem que fazer
- 253 alguma
- 254 coisa diferenciada somente para o aluno, né?
- 255 Pesquisadora: Mas não é.
- 256 A2: Por isso que é legal o trabalho do mestrado, né, é público e o ideal seria
- 257 que muitos tivessem acesso, né
- 258 Pesquisadora: sim, mas eu acho também que a gente deveria tirar um pouco
- 259 esse medo do professor.
- 260 A2: É isso, é verdade.
- 261 Pesquisadora: Porque, muitos professores fazem a inclusão e não sabem.
- 262 A2: Exatamente, isso é verdade.
- 263 Pesquisadora: Porque quando pensa em inclusão escolar, acreditam que é só

264 adaptação curricular
 265 A2: ((hãhã))
 266 Pesquisadora: Legal né?
 267 A2: Legal, nossa eu não, sabia também não.
 268 Pesquisadora: E o ano passado que eu conversei com os alunos, eu falei, o
 269 A2 faz, vamos ver só o que ele vai falar, [...] e aí tá vendo, você fala que não f
 270 faz, mas você faz
 271 A2: Legal.
 272 Pesquisadora: Alguma colocação a mais?
 273 A2: Acho que é isso.

D. 1. 3 PARTICIPANTE A3

1 Pesquisador: ((A3)) Boa tarde! Primeiramente eu preciso dos seus dados
 2 pessoais?
 3 A3: Meu nome é ((A3)), mais o quê?
 4 Pesquisador: É... sua formação
 5 A3: Formação atual é professor de química do ensino técnico e do ensino
 6 médio, formado em licenciatura em química
 7 Pesquisador: tem mais algum curso?
 8 A3: Tenho, estou fazendo especialização, né, mestrado em ciências dos
 9 materiais.
 10 Pesquisador: Certo. Qual curso que você dá aula, então?
 11 A3: No curso do ensino médio, técnico, né, e técnico em química médio,
 12 técnico e também no ensino médio na secretaria da educação do Estado
 13 de São Paulo.
 14 Pesquisador: Do seu ponto de vista, como profissional na educação básica e
 15 profissionalizante qual a importância do técnico?
 16 A3: Ah, no meu ponto de vista, né, o ensino técnico, ele é mais voltado para o
 17 mercado de trabalho, diferentemente do ensino básico comum integrado,
 18 então ele tem visão um pouco mais, para o mercado de trabalho em si.
 19 Pesquisador: Qual é qual sua prática em sala de aula nos cursos
 20 técnicos? Você acredita que a escola inclusiva é mais uma inclusão social ou
 21 intelectual que acontece?
 22 A3: Do ponto de vista mais, social né, é colocar o indivíduo que tem uma
 23 deficiência, algum com déficit de atenção alguma coisa, diferentemente de um
 24 aluno comum né, é mais social porque pro professor dar aula, é exclusiva
 25 *pro* aluno com deficiência é quase impossível numa sala de 40 alunos.
 26 Pesquisador: Qual sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo
 27 da educação especial PAEE?
 28 A3: É, desculpa não entendi. Qual sua opinião, sobre a inclusão escolar de
 29 alunos público-alvo da educação especial? Então, o professor que atua né...,
 30 com esse público aí, né, diferenciados da educação especial ele não tem uma
 31 formação boa pra tá trabalhando com esse tipo de alunos né, e aí a gente
 32 acaba é... em vez incluindo, excluindo esse aluno é..., dentro da sociedade,
 33 também dentro de uma sala de aula porque ele vai ficar excluído, e o
 34 professor vai conseguir dar aula o mínimo pra ele, também não têm a formação
 35 específica especial para dar uma atenção que ele caberia.
 36 Pesquisador: É você tem alguma experiência com esse tipo de aluno

37 relacionados, de inclusão, ou PAEE ou NEE? De necessidades especiais?

38 A3: Sim, eu já tive, mais não aqui na Etec, mas na escola estadual, alunos que
39 têm DI, né, deficiência intelectual e ele acaba sendo excluído, e ele acaba
40 atrapalhando a sala de aula, justamente porque ele não aprende, ele quer
41 conversar, em horário inoportuno e tudo mais e como é ter aula de química que
42 precisa atenção tudo mais, ele não tem ... por mim como professor, não tem
43 uma, vamos se dizer assim, uma colocação, atenção especial, para ele
44 então ele acaba sendo excluído tanto, não porque eu quero, mas pelo pela
45 dinâmica da sala e pelas práticas que serão dadas.

46 Pesquisador: E você acha que esse aluno, ((A3)), ele, a classe, ela exclui ele
47 em relação social ou não é social, ou não?

48 A3: É socialmente, não mas é sempre assim, e me perguntam: aí é vai dar
49 avaliação para ele? Ah, não dá lição para ele por que ele não vai fazer nada,
50 né? Tipo assim não pega um caderno dele porque ele não fez nada, ele não
51 sabe fazer, ou ele mesmo ele fala assim: eu não sei fazer. Ele chega ou no
52 individual ou diretamente e fala assim, eu não sei fazer professor e a gente
53 sabe que ele já tem tudo isso, mas eu falo pra ir tentando fazer, dou um
54 desenho faz alguma coisinha assim e ele acaba fazendo. Alguns não, alguns
55 quer uma atividade de copiar e tudo mais e acaba, eu acho, que acaba não
56 incluindo ele na sociedade, eu acho, que ele teria que ter uma sala especial
57 voltada pra, pra ele ter uma, um desenvolvimento melhor, não social, né
58 intelectual

59 Pesquisador: Mais alguma coisa você acha que ele aprende? Ou não? Mesmo
60 ele sendo DI?

61 A3: Só a parte social que interage com os alunos, mais a parte cognitiva, da
62 parte dele mesmo ele não consegue.

63 Pesquisador: não consegue?

64 A3: Não consegue acompanhar, nem um pouco, porque teria que começar do
65 básico entende, ele acaba entrando no meio dos *caras* ((alunos)) que são
66 bagunceiros né, que não tem deficiência, porque ele não sabe, aí ele para não
67 ser motivo de chacota, ele prefere ficar no meio dos bagunceiros, pra ser
68 incluso, né, pra disfarçar, porque aí, “eu não faço porque sou bagunceiro e não
69 porque eu não sei”.

70 Pesquisador: Certo. E qual sua formação para atuar com esse aluno? Você
71 tem alguma formação em educação especial?

72 A3: Como eu disse, eu não tenho, foi imposto esses alunos e a gente tem que
73 ir trabalhar com eles né, aqui na Etec não acontece né, justamente também
74 pela dificuldade de trabalhar com material perigoso, né e tudo mais e se ele
75 tem alguma deficiência gente tem que saber muito bem pra ser aplicado com
76 ele aqui, mas, no Estado eles são praticamente jogados dentro da sala de aula,
77 sem o professor ter uma formação pra como se trabalhar com isso.

78 Pesquisador: Aqui na Etec você chegou a dar aula, a algum aluno Público-alvo,
79 da inclusão escolar, sem necessidade especial?

80 A3: De inclusão, acho que não, só tem aquele ((aluno))

81 Pesquisador: Você não chegou a dar aula pra ele? Só pra outra turma?

82 A3: Não, isso, mais aqui na Etec não cheguei a dar, não

83 Pesquisador: Você acredita que praticar a inclusão? Você acredita que
84 pratica a inclusão em suas aulas? Você consegue fazer algo, pra incluir esses
85 alunos?

86 A3: Olha, não, a gente tenta dar um trabalho, por exemplo o Estado, para que

87 ele se inteirar, pra que ele participar, de uma forma ou de outra, mais
88 queira ou não independente no decorrer das aulas, e depende como é a sala,
89 se comporta e tudo mais, ele se *banda* ((reúne)), ele vai pro meio dos
90 bagunceiros, porque é os bagunceiros que não fazem nada, e eles se *acham*
91 como uns bagunceiros, e vai se incluir, se invés de ele ser o quieto que
92 poderia, que tem a dificuldade.

93 Pesquisador: Entendi

94 A3: É, ele começa, é ele não entende, ele não vai saber nada, ele fica acho,
95 que agitado e tudo mais, pra onde ele vai, vai pros alunos que tá lá e esses
96 alunos começa a estimular ele a não fazer e aí a gente acaba perdendo esse
97 aluno invés de incluir esse aluno.

98 Pesquisador: Em relação, a gente, aqui na Etec tem ensino, é, o ETIM, que
99 é integrado e tem o Modular. O ETIM, aqui é a gente trabalhar mais a questão
100 do vestibular, mas a gente tem que lembrar que é o ensino profissionalizante,
101 mas e o mercado de trabalho? O Modular, o foco é só o profissionalizante
102 porque ele já vem com uma bagagem de algum lugar, né, pensando nisso
103 ((A3)), você acha que os dois deveria ter um foco diferente o Integrado e o
104 Modular ou você acha que a gente deveria ter a mesma linha de raciocínio?

105 A3: Do meu ponto de vista, se o aluno já está na parte técnica, e ele tem que
106 ser voltado pro mercado de trabalho, e justamente, queira ou não, com os
107 vestibulares que vem e tudo mais, eles estão cobrando muito mais a parte
108 técnica, bem mais aprofundada do que o superficial que passa no ensino
109 médio, eu acho que ainda o ensino médio técnico sai com uma vantagem,
110 porque a matéria do técnico e do médio são muito parecidas só a base comum
111 que difere um pouco que o ensino médio é muito voltada pra área que eles
112 escolheram.

113 Pesquisador: Qual a sua expectativa pra esses alunos após o término do
114 ensino técnico profissionalizante ou somente o modular, em relação a esses
115 alunos PAEE? Você acha que eles têm condições de ser incluídos no mercado
116 de trabalho?

117 A3: Olha, o mercado de trabalho, ele também não tá preparado pra receber
118 esse aluno, e como ele é formado também, e a gente também acaba não
119 formando profissionalmente, né, a gente vai, justamente por causa das leis e
120 tudo mais, e a gente acaba incluindo ele lá, e tudo mais, mas no meu ponto de
121 vista, a gente não consegue colocar ele no mercado de trabalho, tanto a gente
122 não consegue colocar, e tanto, as indústrias não conseguem absorver esses
123 alunos, como tem que fazer, mas ele não vai executar a parte profissionalizante
124 que cabe a ele, né, que deveria caber a ele, que ele não conseguiu pegar todo
125 conceito, toda base e dependendo da deficiência dele e tudo mais, ele vai ter
126 uma dificuldade, né, e até pro mercado de trabalho absorver esse profissional.

127 Pesquisador: Você tem conhecimento de algum ex-aluno, que foi, que passou
128 por aqui PAEE, trabalha em alguma indústria, mas na área química?

129 A3: Não. Não conheço nenhum. E os que saíram e a gente, e que não tem
130 laudo, não tem nada pra gente definir se ele é ou não, a gente vê que ele não
131 tá no mercado de trabalho, né, pelos poucos que a gente tem, não foi
132 absorvido pelo mercado de trabalho.

133 Pesquisador: Assim, não sei se você já pensou nessa questão da inclusão, que
134 há um número crescente de pessoas. O que você acha, como será o
135 futuro, se essas pessoas que são parte do Público-alvo da Educação Especial
136 não forem autônomos? O que que vai acontecer com essas pessoas?

- 137 A3: Tá uma crescente desse público mesmo.
 138 Pesquisador: Muito.
 139 A3: Tá bastante, eu vejo isso daí, que vai cada dia, uma recorrente, há uma
 140 quantidade, eu acho que as escolas, elas tem que ter uma outra visão, a escola
 141 mudar, né, por exemplo, né, salas fracas, salas fortes, porque aí a gente acaba
 142 segregando esses alunos, mas acho que na verdade, eu acho que a gente tem
 143 mesmo que segregar pois são de faixa etária totalmente diferente, uma que tá
 144 lá na frente não quer esperar o outro que tá aqui atrás, então a visão pra área
 145 de educação, no meu ponto de vista tem que mudar bastante pra conseguir
 146 trabalhar esses alunos gradativamente no seu tempo, porque, alunos com
 147 tempos diferentes de aprendizagem e tudo mais, você, tipo heterogênea, a
 148 gente não consegue, trabalhar, né, uniformemente, uns tá lá na frente, outros
 149 tá no meio e outros tá no fim, eu acho que tem que ter uma separação das
 150 salas, pra gente conseguir trabalhar no tempo dos alunos, e não colocar tudo
 151 isso numa sala só, porque o profissional não conseguiu trabalhar.
 152 Pesquisador: E..., então você, essa separação você não acredita que tenha
 153 que ser numa escola especializada? Tipo, o que a gente costuma ter na
 154 APAE? Se acha que isso facilitaria a formação ou não aqui na escola mesmo,
 155 essa segregação?
 156 A3: Eu acho assim, a APAE, é, tiraram a APAE e jogaram tudo pra escola do
 157 estado e tudo mais, eu vejo que isso causou, ou causa esse constrangimento
 158 para aquele aluno, porque eles estão em faixa etária diferente, aí ele é visto
 159 não socialmente, é visto como a pessoa que não aprende, e acaba
 160 *debandando* pra área dos bagunceiros, como eu disse, né, então eu acho que
 161 tem que voltar a APAE, porque é o nível, têm profissionais que trabalham
 162 diretamente com isso, sabe como trabalhar esses alunos, e o desenvolvimento
 163 intelectual, é bem maior do que o que eles estão tendo numa sala de aula,
 164 heterogênea com vários alunos, ou fazer isso aí paralelo, ele tem que cursar a
 165 escola do Estado e também a escola especial, né, as APAE's.
 166 Pesquisador: Mas aí você acha que deveria ter o profissionalizante pra eles
 167 terem que qualificar pro mercado de trabalho? Ou não?
 168 A3: Teria, a gente pode, a gente teria um profissionalizante dentro da área
 169 deles, tanto como um técnico responsável, um responsável técnico, mas como
 170 um técnico auxiliar, por exemplo, como ele tem alguma deficiência ele sair
 171 como auxiliar e não como técnico, porque qualquer um pode pegar, né a
 172 formação dele, pode dar uma carteirinha pra ele, e mandar ele assinar, se,
 173 dependendo no mercado de trabalho, alguma pessoa, usar...
 174 Pesquisador: ((usar de má índole))
 175 A3: Isso, contra ele, só por ele ter uma carteirinha de técnico. Lá não define se
 176 ele tem inclusão ou não. Então acaba ele sendo algum alvo de algum crime, ou
 177 coisa assim, que ele vai, se responder contra isso, e a gente de vez de a gente
 178 ajudar a gente vai tá atrapalhando a vida dele.
 179 Pesquisador: Mais alguma consideração?
 180 A3: Acho que é isso.

D. 1. 4 PARTICIPANTE A4

- 1 Pesquisador: Bom dia! Sobre seus dados pessoais?
 2 A4: Meu nome é ((A4)) tenho 53 anos, estou a vinte anos na educação, o que

3 mais?

4 Pesquisador: Qual a sua formação?

5 A4: Formação, eu me formei em bacharel em química trabalhei em indústrias,
6 depois a indústria fechou, vim *pra* dar aula, na educação. Depois em dois mil
7 eu fiz, licenciatura, e daí em diante eu estou na área de educação.

8 Pesquisador: Do seu ponto de vista profissional de educação básica e
9 profissionalizante, qual importância do ensino técnico, já que você tem
10 experiência nas duas modalidades?

11 A4: O profissional ..., a importância do ensino técnico, é ..., como é que vou
12 falar, é a disponibilidade maior de emprego, disponibilidade não, não seria
13 disponibilidade ...

14 Pesquisador: Oferta?

15 A4: Isso, oferta de emprego, hoje você consegue um emprego muito mais fácil,
16 como técnico do que você só ter o ((educação)) básico comum.

17 Pesquisador: Qual a sua prática da sala de aula dos cursos técnicos, e em
18 quais cursos do lecionou aqui na Etec?

19 A4: Bom, eu estou na Etec já são oito anos, eu dou aula ((leciono)) na minha
20 área, mesmo que é de química, e já *dei* aula em outro curso técnico, na época
21 o ((escola privada)), trabalhei lá também dando aula no técnico em química e
22 açúcar e álcool.

23 Pesquisador: E, você acredita que a educação, a escola inclusiva abrange mais
24 a inclusão social ou intelectual?

25 A4: Falar em inclusão é complicado, né, mas depende o caso, né, estou
26 falando agora do ensino básico, porque aqui ((Etec)) a gente quase não tem
27 isso, mas, no ensino básico, dependendo o grau é mais social, é para socializar
28 mesmo, porque tem alunos que não consegue ter o intelecto pra aprender,
29 assimilar o conteúdo, principalmente na área de química, pelos anos que eu
30 estou..., mas alguns até conseguem alguma coisa ((algum conhecimento)), um
31 pouco de intelectual, mas, eu, nesses vinte anos, eu acho que é mais social
32 mesmo.

33 Pesquisador: Qual sua opinião sobre inclusão escolar dos alunos público-alvo
34 da educação especial, que são os alunos que podem ter deficiência física, ou
35 os alunos com transtornos, o autismo, ou alguma especialidade deste tipo?

36 A4: Como na escola pública existe muita inclusão, há certas inclusões que eu
37 Sou contra. Eu sou contra porque o grau ..., nós tivemos o caso, uma criança
38 do sexto ano foi colocada no ensino público, e a mãe entrou com recurso,
39 porque o moleque, a criança, era extremamente agressiva, era muito violento,
40 ele tinha um grau de autismo muito elevado, olha, foi mediante a justiça,
41 laudos, a justiça não enxergava isso, a promotora era contraditória nas
42 palavras dela mesma, é foi uma coisa meio revoltante, quando você tá vendo o
43 que está acontecendo, e no fim, graças a Deus, a mãe conseguiu e hoje o
44 menino frequenta a APAE, e lá
45 ele tem um suporte, se socializar é uma coisa, mas dependendo do grau, a
46 inclusão ..., eu acho que a escola pública, não está de forma alguma preparada
47 pra ter um aluno desse, porque a escola pública não te dá um respaldo, ah te
48 dá o quê? Ah, um cuidador, mais, nós temos o caso de uma criança que é
49 deficiente mental, que ela vive numa cadeira de rodas, a criança que só baba,
50 e o pai acha que ele tem que tá numa escola pública. O que essa criança vai
51 fazer? Tem hora que ele fica extremamente nervoso, um adolescente que está
52 hoje no primeiro ano do ensino médio, o menino fica nervoso, tem lá o cuidador

53 que tem que sair, tem que dar voltas, então, há situações que a inclusão, não é
 54 o lugar, a escola pública, não é, a escola em si, não só pública, pode ser
 55 privada também, não é o lugar, dependendo da inclusão, no meu ponto de
 56 vista, a escola pública não é o lugar, tem sim que ter um acompanhamento,
 57 todo especial pra elas, esse é meu ponto de vista, mas se eu estou errada
 58 também não sei.

59 Pesquisador: Você tem alguma formação pra atuar com esses alunos?

60 A4: Não, a gente tanto na faculdade, a gente não tem, mesmo o estado, ele te
 61 assim uma capacitação, pra você saber como você trabalha, ah tem, teve,
 62 tem hoje os como é, que é, os PCNP's que ele tem que ir lá e falar como você
 63 tem que trabalhar, não sei se na tua escola que você já trabalhou tinha isso?
 64 Mas teve sim, lá na minha, por conta de crianças, muitas crianças autistas, não
 65 só autistas, mas, é déficit de atenção, TDHA, ah várias, e ninguém sabia, eles
 66 tentaram ir lá dar um norte, mas também não sabe, conclusão, ninguém, todo
 67 mundo sabe ((sobre a inclusão escolar)), mas não tem um trabalho assim,
 68 realmente quem sabe o que fazer, essa é a verdade, todo mundo fala, inclusão
 69 é inclusão, mas cadê a pessoa lá? Olha vamos fazer um curso, tem uns da
 70 prefeitura que né, que eu sei que tem todo um trabalho em cima lá

71 Pesquisador: Amparo

72 A4: Esse amparo é maior, mas o estado, estado não tem não, já trabalhei com
 73 crianças com deficiências físicas, né, trabalhei com criança com deficiência
 74 mental, intelectual, mais a maioria não tem laudo, e daí quer que você dê uma
 75 atividade diferenciada e não tem.

76 Pesquisador: Você acredita praticar inclusão em suas aulas? Qual a sua
 77 prática em sala de aula que é transformadora, com relação aos alunos com ou
 78 sem necessidades educacionais especiais?

79 A4: Mais você quer o que? Em aula no normal ((ensino básico)) ou no técnico?

80 Pesquisador: No técnico

81 A4: Bom, depende, né, da necessidade da pessoa, que nem, o ((aluno X)) é
 82 uma criança que não é *laudado*, não temos aqui quase, né, pouquíssimos, dá
 83 pra contar no dedo, a ((aluna Y))

84 Pesquisador: Tivemos alguns em mais alguns anos atrás.

85 A4: Mas não me lembro assim, que nem a gente sabe que ele é uma criança
 86 que

87 não é *laudado*, que ele tem uma certa dificuldade, e você tem que chamar a
 88 atenção dele, porque ele sai do foco, porque, que nem, outro dia pipetando um
 89 ácido, olhando pra outro lado, então, você tem que mostrar pra ele, que pra
 90 fazer

91 certas atividades, principalmente laboratorial ele tem que ter foco no que ele tá
 92 fazendo, ele não pode se dispersar com um mosquito passando, então mesmo
 93 ele tendo essas dificuldades, ele tem que entender que pra esse curso, ele tem
 94 que ter essa habilidade de ...

95 Pesquisador: Foco?

96 A4: Sim, de focar no que ele tá fazendo.

97 Pesquisador: Mas você consegue, então?

98 A4: Sim, dá pra você ensinar, criança até com certa deficiência, mas até agora,
 99 não temos assim um caso gritante com uma deficiência que é *laudada*, mais
 100 até ai, dá pra levar de boa ((tranquilo)).

101 Pesquisador: Você acredita que o modular/profissionalizante, tem objetivo
 102 diferente do ensino médio integral vinculado ao ensino médio? Me explica se

103 você acha que tem diferença?

104 A4: Bom, a parte técnica tanto do modular, tanto da parte do ensino integral né,
105 vinculado ao técnico, eu acho que não. Eu tenho certeza de que é a mesma
106 coisa, é o mesmo nível, agora, o público é diferente, o integral, o ensino
107 técnico ao médio eles uma outra visão, eles querem fazer vestibular, ele quer,
108 ir pra uma universidade fazer um algo mais, agora o pessoal que vem só pra
109 fazer o curso técnico é para buscar hoje novas oportunidades de trabalho.

110 Pesquisador: Qual a sua expectativa para esses alunos, após o término do
111 ensino técnico profissionalizante ou modular em relação a esses alunos PAEE,
112 da educação especial?

113 A4: Bom, tanto o aluno profissional, do médio, profissionalizante e o técnico
114 somente o modular, eu acredito ainda que além do técnico, ele tem que buscar
115 mais se aperfeiçoar cada vez mais, e..., ou em línguas, sabe, nunca parar, não
116 ficar pra trás não, ele, hoje em dia, o mercado cobra muito, e o aluno aqui com
117 deficiências especiais, aqui, eu não sei te dizer, se ele não tiver laudo, vai ser
118 meio complicado, vai ser mais fácil se ele tiver um laudo, dar uma certificação,
119 a empresa hoje, há algumas regras, que a empresa tem que contratar uma
120 porcentagem, eu acho que seria pra eles, um trabalho mais fácil. Ele ter um
121 laudo do que ele tem ajudaria, mas essas crianças que não têm.

122 Pesquisador: Você acha que essa seleção não podia ser feito na hora da
123 entrevista aos que não tem laudo?

124 A4: Depende, veja bem, depende muito o grau da deficiência que essa criança
125 tenha, né, que essa pessoa tenha, porque se for uma coisa assim, como tem
126 muito na escola do estado que ele não tem um laudo, mas quando a criança
127 tem assim e você vê, o coordenador vê, a gente encaminha muito, para órgão
128 especializado (sigilo), que dá esse apoio todo, mas tem pai que não admite que
129 o filho tenha problema, né então, é complicado, a gente não tem, na verdade é
130 assim, no papel é tudo muito lindo e maravilhoso, mas, a realidade é bem
131 diferente do que o papel.

132 Pesquisador: Você tem conhecimento de algum ex-aluno do curso técnico que
133 trabalha em alguma área química? Na função específica? Você tem algum
134 conhecimento de alguém que terminou o técnico e agora trabalha na área?

135 Que tenha alguma necessidade especial ou que faça parte dos alunos PAEE?

136 A4: Eu não, sinceramente eu não sei, assim de algum aluno que foi nosso que
137 tinha alguma necessidade especial, é o que eu falo, aqui é tão, tão raro, que
138 não sei da maioria assim que...

139 Pesquisador: O processo seletivo já separa?

140 A4: Então eu não sei, tinha um aluno que tinha assim, um problema de
141 transtornos emocionais, mas o menino é excelente tanto como aluno, sabe, ele
142 é um menino agressivo, mas, não sei se você chegou a conhecer o ((aluno Z),
143 mas, ele era um menino que chegou a passar ((tratamento)) em psiquiatra,
144 tomava medicamento, um excelente profissional, fez estágio na ((empresa de
145 celulose da cidade)) foi contratado e continua lá, e ele era um menino que era
146 assim, tinha uns transtornos de agressividade sabe, então, sei desse.

147 Pesquisador: Alguma consideração final? Algo mais a acrescentar sobre sua
148 experiência com os alunos PAEE?

149 A4: Eu acho que tudo que eu falei, tá mais do que dito. Quer incluir mais não
150 dá respaldo, é o grande problema!

D. 1. 5 PARTICIPANTE C1

1 Pesquisador: Boa tarde! Você pode iniciar falando de seus dados pessoais?

2 C1: Eu sou a C1, sou professora na Etec a mais de 10 anos, mas tenho
3 experiência na área da educação de mais de 20 anos. E a minha formação
4 inicial é foi na área técnica na área química, eu me formei em engenharia
5 trabalhei nessa área e depois vim para a área da educação. Tive a
6 oportunidade de ter um contato muito bacana, tanto em sala de aula como
7 na área da administração escolar.

8 Pesquisador: Do seu ponto de vista como profissional da educação básica
9 e da modalidade do ensino técnico, qual sua opinião, pelos alunos optarem
10 pelo curso técnico?

11 C1: Eu acho que no curso técnico traz um amadurecimento, para aluno, tanto é
12 que essas alterações todas, nós estamos vendo na base nacional comum
13 que vem justamente, auxiliar o aluno na sua escolha, de seu projeto de vida,
14 então ele acaba tendo contato e podendo aprofundar o seu conhecimento de
15 como eles vão se relacionar mais com os conceitos teóricos e com os
16 conceitos práticos, então eu acho muito interessante sim, que ele possa já,
17 vamos dizer assim, nessa fase, que esse jovem, esse adolescente possa estar
18 trilhando uma opção, assim técnica para que ele possa ter uma realidade mais
19 apropriada, e que possa entender melhor os contextos da sua vida cotidiana.

20 Pesquisador: Certo. Qual a sua prática em sala de aula dos cursos técnicos? E
21 como você desenvolve suas práticas de ensino?

22 C1: Na verdade, eu gosto muito de trabalhar, com tudo que existe de
23 metodologias que possam ser ativas, para o aluno, onde este aluno se sinta
24 vamos dizer assim, o protagonista da história então se eu procuro sim durante
25 as minhas práticas estar fazendo jogos, instigando esses alunos, vamos dizer
26 assim, se confrontarem com as tecnologias ativas, utilizando recursos
27 tecnológicos porque isso é justamente trazer o contexto da vida cotidiana para
28 ele.

29 Pesquisador: E você acredita que a escola realmente inclui a todos, você
30 acredita que há inclusão escolar?

31 C1: Eu Acredito que existam muitos professores que conseguem acolher, nas
32 suas práticas todos os alunos, eu acredito que, que nós precisamos é temos
33 que ter em mente, e poder oportunizar, possibilitar para todos, aqueles que de
34 fato estão engajados e abertos a estar trazendo práticas inovadoras para o seu
35 dia a dia de alguma forma eles conseguem acolher já os alunos com as suas
36 diferentes dificuldades e as suas diferentes formas de aprendizado.

37 Pesquisador: Sim. Você quer acrescentar algo?

38 C1: É, eu só queria acrescentar que, a gente ainda, está dando os primeiros
39 passos, falo assim né, para que a gente consiga ter uma educação equalitária,
40 porque eu acredito que essas mudanças todas que estão vindo por aí, são
41 justamente para que a gente possa oferecer uma educação mais próxima e
42 igualitária para todos, mas estamos caminhando para isso, temos muitas
43 coisas ainda para vencer, essa é minha opinião.

44 Pesquisador: Sim. Qual sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos
45 público-alvo da educação especial?

46 C1: Eu Acredito que nós temos um problema que eu vou colocar aqui
47 abertamente, nem todos os pais conseguem de fato sair a busca de um
48 diagnóstico para que esses alunos sejam devidamente, é atendidos, e o

49 professor também precisa ser capacitado para que ele possa atendê-los
50 devidamente, então é, eu acredito que dentro da nossa realidade, hoje, talvez
51 muitos alunos ainda são vistos com um único olhar, quando na verdade eles
52 podem estar fazendo parte desse conjunto, e que na verdade, as suas
53 diferenças às vezes passam sem serem vistos, nas suas diferenças.

54 Pesquisador: Essas diferenças de tantos.

55 C1: Sim, o importante é serem vistas, mas que nem sempre é, e aí eu não
56 posso fazer nenhum julgamento, acredito que é falta realmente de estímulo e
57 qualificação, eu diria ou capacitação, para os professores, para que eles
58 possam também ajudar nessa seleção, vamos falar assim, que eu não sei se
59 esse é o termo, saber usar melhor das suas ferramentas para atingir melhor
60 com o aprendizado desses alunos então eu acredito que nós precisamos nos
61 capacitar mais, para atender melhor, todos eles.

62 Pesquisador: Perfeito. E qual é sua experiência com os alunos público-alvo da
63 educação especial? Você já teve alguma experiência?

64 C1: Olha não especificamente na área técnica, embora nós tenhamos contatos
65 com alunos que por vezes, pela experiência vivida em outra situação, no
66 ensino regular a gente consiga perceber que existe essa diferença, embora a
67 gente, não tenha um laudo que possa atribuir ou comprovar o diagnóstico, que
68 nos dá esse parecer, mas em relação à outra experiência que eu tive, sim. Eu
69 já tive casos de alunos com hidrocefalia, com síndrome de Down, em algumas
70 situações que conseguiram sim, ter algum aprendizado, conseguiram ter uma
71 evolução, embora tenha sido numa época de poucos recursos, e pouco se
72 falava sobre inclusão, mas dentro daquilo que tínhamos como recurso,
73 oferecemos e percebemos que era possível sim, ter esses alunos na sala de
74 aula comum.

75 Pesquisador: Esses alunos não eram da Etec?

76 C1: Não eram do curso técnico.

77 Pesquisador: E nem desta unidade?

78 C1: Não também, eram de outra unidade. Eram de uma rede particular de
79 Ensino, a qual acolhia alunos com, vamos dizer assim, necessidades especiais,
80 então é a experiência de longos anos como esses alunos com resultados
81 positivos, com outros que nem tanto, a gente tem que ser honesto em relação a
82 isso, embora sempre foi muito significativo, a vivência desses alunos no meio
83 ambiente as trocas são muito positivas, sei que as trocas são muito positivas.

84 Pesquisador: Você tem alguma especialização, alguma capacitação específica,
85 alguma especialidade, para lecionar aos alunos público-alvo da educação
86 especial?

87 C1: Infelizmente não, a minha experiência é realmente da prática do dia a dia
88 mesmo, eu acabei que não, na época não se tinha muito sobre esse assunto,
89 esse assunto vamos dizer, emergiu bastante agora, mas hoje nesse momento,
90 eu acabei dando foco para outras áreas, e não acabei dando foco para a essa,
91 não tenho.

92 Pesquisador: Certo. E em suas aulas você pratica a inclusão escolar? A
93 inclusão dos alunos na sala de aula, você acha que é transformadora? E dos
94 alunos PAEE no curso técnico?

95 C1: Sinceramente eu vejo que, a aprendizagem baseada em problemas ou em
96 projetos são as que mais conseguem dar resultados positivos nesse sentido,
97 por quê? Por que eles aproximam muito dos grupos, instigam a busca de
98 pesquisar, aprofundar e as trocas são muito grande, está aquele que faz, e ele

99 tem um entendimento maior daquele que era mais questionador, ou seja, existe
100 uma troca de habilidades, então é por isso que eu considero que essa prática,
101 é a prática mais positiva, do que aulas expositivas é dialogadas como com a
102 gente, costumeiramente vê, essas na verdade, elas até elas propiciam
103 formatos muito específicos de pessoas que tiveram vamos dizer assim, um
104 raciocínio lógico, muito apropriado, conseguem ter uma aquisição rápida, e
105 outras que eu estou citando elas conseguem fazer trocas muito mais intensas
106 e profundas, na minha maneira de ver, na minha experiência.

107 Pesquisador: Você acredita que o ensino técnico modular, tem um objetivo
108 diferente no ensino técnico integral? Você acha que se trabalha nas 2
109 modalidades com o mesmo objetivo?

110 C1: Não, na verdade eu acho que, são objetivos com pouco diferentes, na
111 minha maneira de ver, por que normalmente o modular acolhe, geralmente
112 pessoas que são formadas, é que estão trabalhando nessa área, em que, de
113 alguma forma precisam fazer uma relação, embasamento daquilo que eles
114 estão vendo lá para uma compreensão maior. Agora o Etim, ele vai trazer uma
115 formação para o aluno como um todo, então esse aluno acaba tendo sim, ali
116 naquele processo um pouco da sua base nacional comum que o complementa
117 num todo. E o aluno que chega pro modular, ele já tem essa base, então eu
118 não posso conseguir ele. Geralmente não seguiu a base muitas vezes como
119 com o desenvolvimento que hoje a base tem, mas que através das
120 competências ele vai viver assim a experiência de desenvolver o aprendizado
121 dele por competência, mas né, não vejo objetivos idêntico, não vejo, podem ser
122 parecidos, mas não idênticos, até porque a responsabilidade desses alunos
123 jovens, são juntamente com o seu projeto de vida, no qual você precisa estar
124 desenvolvendo várias competências e habilidades para que ele, para que
125 aquela formação básica se complete. No modular essa base já, de certa
126 forma, o pressuposto que ela já venha pronta, ele vai adquirir competência
127 da vida profissional eu vejo diferente. Entendeu?

128 Pesquisador: Certo. Qual a sua expectativa em relação aos alunos PAEE, após
129 o término do curso técnico? Você acredita que esses alunos, eles tem uma
130 projeção após o término desse curso? Você acha que tem alguns têm alguma
131 expectativa ao concluir o curso?

132 C1: É pouco, eu vou falar em termos da nossa área, de que no caso, é a minha
133 área formação, nós temos muitas possibilidades, então dentro dessa, desse
134 grupo de alunos, existem muitas diferenças entre eles a gente não tem como
135 avaliar qual, o quanto vai ser a projeção dele no futuro isso é muito difícil fazer
136 avaliação, mas existe a possibilidade de um encaixe em áreas, não em todas
137 mas que existe essa possibilidade, dele estar sendo uma pessoa produtiva
138 para um determinado, para uma determinada função, não digo em todas mas
139 sim a possibilidade existe.

140 Pesquisador: E você conhece algum ex-aluno que concluiu o curso de técnico
141 em química e trabalha em alguma das áreas da química uma empresa ou
142 alguma área da educação?

143 C1: Ainda não conheço, talvez aí agora com o passar desses anos e com essa
144 nova reforma da base nacional comum a gente possa receber, mais esses
145 alunos, com mais liberdade, e poder vislumbrar essa possibilidade porque
146 muitos deles não, nós não temos laudos, são notificados e aí nós não temos
147 essa...

148 Pesquisador: Percepção?

149 C1: Nós não temos essa aqui, eu diria, a gente faz essa projeção, a gente não
150 tem esse índice, como eu diria, essa pesquisa, não tem isso porque muitos
151 pais que vem para escola e contam muitas vezes de algumas dificuldades que
152 seus filhos têm, mas não apresentam laudos e, o que eu sei, por exemplo são
153 situações assim de alunos que às vezes tinham problemas de fala, que
154 gaguejavam e, e eram super inteligentes e conseguiram se colocar no mercado
155 de trabalho, mas nada diagnosticado ainda, e na área técnica também não, a
156 não ser esses casos que eu citei, que vamos dizer assim de alguma forma
157 alguns deles conseguiram alguma coisa Quando nós vamos em alguns locais
158 de trabalho, do tipo assim, exercendo algumas funções específicas, entende?
159 Então, a gente sabe de casos, mas não que tenham passado por mim. Tenho
160 na cidade, por exemplo, vamos citar, né, a gente tem alguns casos, pode ser
161 que são pessoas que ajudam a empacotar, em supermercados, eu já vi casos
162 por exemplo em que na minha cidade, caso que em escritórios de contabilidade
163 que fazer apenas entregas, entende? Mas não que tenham passado por mim.
164 Pesquisador: Seria mais voltados para o serviço funcional.

165 C1: Funcionais exatamente, mas que também não são pessoas das quais eu
166 fui professora, eu conheço casos assim mais porque pais estimulam, faz,
167 vamos dizer assim, quando os pais, conseguem ter a coragem de ir a busca de
168 profissionais especializados desde pequeno, essas crianças serem estimuladas
169 os enfrentamentos dessas crianças no ambiente é muito diferente, daqueles
170 que não têm esse respaldo, não tem essa retaguarda, então eles acabam se
171 vendo projeções né, e é como eu falei, são atividade funcionais mais lá,
172 trabalham. Nossa eu acabei de me lembrar, nós tivemos um caso, falando
173 agora me lembrei, não foi de sala de aula, mas na escola onde eu trabalhei,
174 nós tivemos uma menina era síndrome de down e ela trabalhou como auxiliar
175 na secretaria da escola, então ela estudou na escola, ela foi estimulada por
176 essa mãe desde pequena, depois ela entrou nessa escola, foi muito trabalhada
177 e depois ela, ela ficou durante uns 2 ou 3 anos trabalhando na escola, como
178 ajudante na secretaria da escola, ela tirava ((fotocópia)), ela entregava
179 documentos, ela fazia um carimbo ((carimbava)), entendeu, eram atividades
180 funcionais, mas ela estava fazendo suas atividades.

181 Pesquisador: E mais alguma consideração? Em relação ao CPS, e a nossa
182 unidade?

183 C1: Eu acho que o Centro, está tá caminhando sim, para essa inclusão porque
184 eu acho que a inclusão é algo que não é específico da educação, temos nela
185 os resultados que são positivos então, eu acredito que, a educação vai
186 continuar tendo a projeção, de ampliar isso, porém, eu vou retomar né, pra que
187 isso realmente se efetive, na minha maneira de ver, o professor tem que ser
188 capacitado ele precisa entender o que são estas necessidades, eles precisam
189 entender o que estes alunos, e de que maneira esses alunos aprendem, então
190 é importantíssimo que os professores sejam capacitados para isso, mas eu
191 também entendo que não dá para ser feita uma inclusão, irrestrita, ela precisa
192 tipo, eu não consigo ter um limite por exemplo uma sala de 40 alunos 10
193 alunos, 15 alunos, 50% de alunos que tenham essas necessidades né, e que
194 não tenham é um suporte para isso, então eu preciso é que existam suporte.

195 Pesquisador: Precisam de suporte, precisam do AEE que seria sala de aula de
196 recurso multifuncional.

197 C1: Precisa, por isso que eu digo, a escola pra poder atender a todos ela vai ter
198 que se reestruturar, ela vai ter que é criar espaços e também não só tem que

199 criar os espaços, em criar muitas vezes do suporte que no caso pode, pode vir
200 a ser profissional, não é a única exclusivamente o professor estar capacitado
201 que vai resolver o problema, honestamente falando, até porque é, a minha
202 experiência de vida, nós dependemos de uma equipe muito boa de
203 profissionais, no caso psicólogo, enfim né, que está na escola dando suporte
204 do atendimento, entendendo às necessidades desse aluno em relação à vida,
205 dos planos, então eu digo que é possível sim, mas a gente vai fazer caminhada
206 pra isso sim, planos deverão ser efetivados, propostos para cada um desses
207 tipos porque, por que é exatamente o empreendimento de até quanto esses
208 alunos, pode até onde eles? Como eles aprendem? Que é justamente, então
209 eu tenho com isso porque, é as vezes a expectativa que nós temos de achar
210 que esses alunos vão corresponder, vamos assim a efetivação pode ser que
211 nos decepcione, porque eu vivi experiências positivas e vivi experiências bem
212 negativas, então, de você ter que apropriar planos semanalmente, de você ter
213 que conversar semanalmente com a equipe para retomadas na semana
214 seguinte, e de você, muitas vezes é, chegar aí, ter feito uma conquista de 10%
215 e dali um mês perder que é exatamente a mesma conquista dos 10% que você
216 teve, por quê? Por que a gente muitas vezes, não é, lida com isso que eu
217 disse, não podemos ter, muitos, que poderão ter espaços, no mercado de
218 trabalho? Sem dúvida, mas essas respostas deles são muito diferentes para
219 cada um, porque tem a ver com o meio alguns deles vivem, os estímulos e as
220 necessidades que eles recebem lá, dos pais, um ambiente familiar isso faz uma
221 diferença muito grande.

222 Pesquisador: É no individual aí faz muita diferença, faz muita diferença.

223 C1: Então nos casos, por exemplo que tive, foi de uma mãe e de um pai que
224 eram extremamente estimuladores, que acreditavam no potencial dessas
225 crianças. Eram duas meninas, onde eram estimuladas em casa e que os pais
226 tinham um acolhimento muito bom em relação a ela, uma conseguiu inclusive
227 cursar a faculdade. Nós tivemos outro caso, que eu sinceramente não consigo
228 me lembrar, o caso inclusive a ((pessoa sigilo)) postou alguns anos atrás, às
229 projeções que essa menina teve, olha eu não consigo lembrar o problema dela,
230 acho que ela teve, falta de oxigenação cerebral e você não acredita essa
231 menina foi pra universidade, e a ((pessoa sigilo)), acabou postando um dia,
232 uma entrevista dela, e da possibilidade de ela ir para fora do país, então
233 quando a família consegue abarcar essa causa, os resultados são muito
234 maiores, porque tudo o que é proposto de diferente é aceito. Eu não vou deixar
235 de colocar, todas outras questões, eu não sei se isso é positivo ou não, aí para
236 a sua entrevista, mas todos eles tinham no início um acompanhante e depois
237 devagar, na medida que eles adquiriram uma autonomia, os planos de aula
238 eram feitos e sendo modificados, muitas vezes semanalmente, mas aí eles já
239 conseguiram de alguma maneira, a convivência na mesma sala. Por muitos
240 anos, foi muito tempo que tentamos, muito individual, e às vezes as restrições,
241 muitas vezes física também, dificultava então, nós tivemos no caso dessa
242 menina, no início ela, não conseguia quase nada, imagina naquela época nas
243 dificuldades de recursos tecnológicos que a gente tinha, mas ela na época
244 conseguiu um computador então tudo era colocado nesse computador para
245 que ela pudesse seguir as aulas, e vê, numa época em que a gente...

246 Pesquisador: E que época foi? Foi em 2000?

247 C1: Foi até antes, é uma cursou desde pequenininhas a escola ((está falando
248 da escola privada que trabalhou)), essa menina, ela chegou, ah, eu acho que,

249 eu posso ter esses dados melhor para você, mas ela chegou, sem acho que é
250 entre a primeira, é o primeiro e quinto ano entendeu, e ela foi seguindo com a
251 gente, enquanto a gente tinha escola, e aí muda isso, muda aquilo, faz carteira,
252 em carteira muda lado, inverte lado, e, sabe que é complicado sabe, por que,
253 porque o professor ele tem que planejar, ele junto com o coordenador, junto
254 com psicólogo, eles planejavam semanalmente coisas diferentes, pra elas, pra
255 todos eles, todos eles entende? Então eu, não têm então é claro né essa é
256 salas menores não tinham 40 alunos isso é um outro aspecto muito importante
257 não eram 40 alunos dentro da sala de aula, eram vinte, vinte e cinco que era o
258 limite, quando ele chegava, no caso do ensino médio, era o limite de 35 na
259 sala, então, trabalhar com menos alunos disponibiliza melhor o professor para
260 uma atenção maior precisamos entender, e também não dá para você colocar
261 muitos desses alunos da mesma sala, porque entende, você não consegue
262 lidar com, com essas dificuldades em ter um apoio de um de um vamos ver um
263 auxiliar de sala de aula jeito, porque, porque às vezes tem dificuldade para
264 levantar e se locomover, às vezes eles têm dificuldade para escrever, né,
265 entende? Então, eu estou dizendo assim, é uma maneira geral para esses
266 casos com necessidades bem definidas, o que não quer dizer que a gente não
267 tenha as dificuldades de alunos, que a gente como a gente, estava falando a
268 gente, não até desconhecem, e muitas vezes nós tivemos alunos que
269 apresentam dificuldades né, e que a gente via que apesar da eles tinham
270 necessidades, que nós por vezes a gente chamava os pais para tratar sobre o
271 assunto e às vezes não tinha uma resposta positiva.

272 Pesquisador: Respaldo.

273 C1: É. Um outro caso de um de um aluno que teve meningite e esse aluno,
274 realmente teve muitas sequelas, assim bem profundas e nunca vi trabalho com
275 o jogo dar tanto resultado, na escola nós tínhamos que trabalhar com muito
276 com os jogos, para ele conseguir entender, então numa época também, que
277 você imagina, como é que a gente fazia? A gente usava jogos que muitas
278 vezes que nem existia, usava uns infantis, entende?

279 Pesquisador: Não queremos mudar de assunto, é que você sempre trabalha
280 muito com jogos e com as atividades, você quer comentar um pouco sobre
281 essa prática que você tem na sala de aula? Você, quer contar um pouco
282 dessa prática?

283 C1: O jogo, gente é uma coisa, que na verdade eu acho que vem da natureza
284 já, do ser humano, porque ele gera é um novo desejo de você, ser um
285 vencedor então, ou ele gera essa competitividade, então é incrível, é
286 impressionante você oferece um jogo mesmo aquele que ele não, um aluno
287 tímido, mesmo aquele que é um aluno, vamos assim mais é pode ser que não
288 se manifesta, vamos dizer assim, não é nem pela timidez, ou porque realmente
289 ele não se manifesta, ele se coloca no grupo ele, ele abraça a causa e ele quer
290 colaborar para que aquela equipe ganhe, mesmo que ele vai ganhar é um
291 chocolate, um sorvete, enfim, é incrível o jogo estimula nesse aluno a fazer, é
292 uma participação da qual muitas vezes você numa aula expositiva e dialogada,
293 não vê, ele não se colocasse, por semanas você pergunta ele não se coloca,
294 você agrupa numa possibilidade de um jogo, você começa a perceber que ele
295 começa a falar com amigo dele, dá uma dica, dá uma sugestão. E dizer que é
296 incrível não sei se já viveu essa experiência, mas eu fico impressionada como
297 o jogo gera isso, então às vezes você ganha um aluno justamente aí. Então eu
298 vejo que a avaliação está é muito atrelada a isso porque, porque às vezes eu

299 vou dar uma avaliação que requer muitas vezes vamos assim a habilidade de
300 escrever de desenvolver com mais possível lógico e por vezes eu não consigo
301 ver ele tendo essa habilidade ali naquela hora né, individualista, é no individual
302 e aí você propõe um jogo vamos assim quando ele tem que encontrar uma
303 estratégia de saída e ele consegue encontrar uma estratégia de saída, claro a
304 gente, não vai conseguir fazer isso em todos os conceitos que a gente
305 percorre, embora a gente perceba que a gente acaba ganhando esse aluno,
306 vamos falar assim, para uma aproximação maior dele.

307 Pesquisador: Então você acha que a inclusão acaba acontecendo nesses
308 momentos?

309 C1: Acaba! E a inclusão acontece, porque na verdade, é muitas vezes aquele
310 que era quieto, ele se sobressai nesse momento, eles geram vamos, assim,
311 observando o outro acaba, vamos dizer assim, olhando para esse ponto que na
312 verdade não se destacava no naquele outro modelo então ele passa vamos
313 dizer assim a ter um olhar da equipe dos outros diferenciada, ao passo que se
314 dá aquele outro modelo muitas vezes ele não era chamado, ele não era
315 requisitado né, e ele sempre ficava intitulado como aquele aluno tímido fechado
316 que não, não participava que não gostava de se colocar então as experiências
317 são com os jogos, elas são muito positivas na minha maneira de ver, muito
318 positivas.

319 Pesquisador: Eu acredito que se você tiver mais alguma consideração para
320 colocar, fique à vontade, senão a gente fecha por aqui.

321 C1: Agora infelizmente como eu falei, na minha experiência não, não veio, ela
322 veio na prática numa época em que muito pouco se falava de inclusão, a
323 verdade é que assim naquela época a gente é não tinha referência nenhuma é,
324 é de material muito pouca referência na verdade, nós tivemos sim a
325 experiência na época é de chamar um profissional que era da universidade de
326 São Carlos, sinceramente não me lembro agora, trouxemos para os nossos
327 professores, uma palestra um dia diferente, e foi ali com esse profissional que
328 era UFSCar, ele começou a trazer naquela época um pouco sobre o conceito
329 de inteligências múltiplas e a partir desse conceito é que ele nos fez perceber
330 que, no final das contas todos nós, também temos muitas habilidades numa
331 área, que não tem uma outra, e aí a gente começou a justamente a ter um
332 olhar diferente para com todos os alunos da sala porque na verdade, é os tem
333 uma expressão oral, mas é, mas é, vamos falar assim, desponta-se mais, para
334 essa habilidade oral, o outro para escrita o outro para visual e a partir disso nós
335 começamos a perceber que a gente poderia estar olhando esse aluno e todos
336 os alunos justamente com esse lugar diferente, opa, mas espera aí, como é
337 que eu posso esperar que todos tenham as mesmas respostas, tenham as
338 mesmas são, conter os mesmos resultados, se na verdade é, pode ser que
339 nem todos tem as mesmas habilidades desenvolvidas, cada um tem uma
340 habilidade envolvida diferente do outro, isso foi a partir daí que nós começamos
341 a realmente eu percebi que assim pode ser que aquele aluno que todo mundo
342 rotulou, de ser um aluno que, com dificuldade na verdade não é, bem isso, tem
343 ele não tem aquela habilidade que eu só enxergava, por quê.

344 Pesquisador: E que você precisa naquela hora, não é?

345 C1: Isso, é exatamente, mas ele é aquele cara que, não tem não consegue
346 gravar nada, e outra coisa também é, que a gente aprendeu muito nesses anos
347 todos, a memorização não é o melhor caminho, o aluno ele precisa construir
348 relações, sabe até nós observamos isso porque a gente começou a trabalhar

349 com os alunos desde pequenininho então quando a gente teve a oportunidade
350 de ter mais anos é no contato dos alunos o que que a gente percebia é os
351 alunos que nós desenvolvíamos dentro dessa ideia é, ou seja, gerar situações
352 problemas, por isso que eu comentei do aprendizado baseado em problemas,
353 em fazer nada então, gente porque nós desenvolvemos sempre nesses alguns
354 deles aqui de pequenininho é propúnhamos situações problemas, claro né,
355 guardadas as devidas proporções, mas sempre, sempre, gerando esses
356 estímulos, jogava situação problema, que eu não tinha resolvido assim nós
357 fomos trabalhando com esses alunos dentro dessa proposta, quando a gente
358 recebia um aluno que não tinha sido trabalhado dentro desta proposta, ou seja,
359 eles já chegaram vamos falar assim é, eu vou fazer assim eu percorrido o
360 ensino tradicional né, ele chegava na sala de aula a gente percebia
361 naturalmente há uma dificuldade muito maior desse aluno, encontrar soluções,
362 em raciocinar sobre se der problemas a fazer uma leitura é uma compreensão
363 do texto muito maior do que aqueles aos quais já vinham trilhando o trabalho
364 com jogos, situações problemas, entendeu? Sim muito diferentes então assim
365 a minha experiência é o meu conhecimento é justamente desses anos todos o
366 que eu vivi o, os alunos era lembro que foram trabalhados dentro dessa
367 proposta, e dos alunos que a gente recebia não é depois me propostas que
368 não tinham esse tipo de trabalho, e a gente também percebeu é por exemplo é,
369 a projeção desses alunos no mercado de trabalho assim eles enfrentavam
370 qualquer situação problema, eles conseguiram projeções muito boas no
371 mercado, e assim é fazer é a busca por aquilo que eles realmente queriam por
372 aqueles que eles realmente gostavam, e aquilo que eles é que é vamos assim
373 a luta por aquilo que, eu gosto, aquilo que eu quero aquilo que que eu vou ser
374 feliz, que eu vou dar o melhor dele entendeu então isso passando a ser dentro
375 deles ao passo que se você trabalha com conteúdo, e eu posso ir trabalhar no
376 método tradicional, eles não conseguem desenvolver isso, é como um botão,
377 por isso dentro deles por isso que eu acredito nessa proposta nova da base
378 nacional comum, por que ela, de alguma forma ela está justamente procurando
379 atrelar o conhecimento né, vamos falar assim, é básico, necessário, uma série
380 de áreas, que precisarão ser desenvolvidas, de pensamento crítico é, do uso
381 de tecnologias da informação é, que ele possa ter a sua autonomia, e para que
382 eu consiga atingir tudo isso, eu vou ter que lidar como é que eu vou
383 diferenciados, inclusive essas que eu estava citando, então.

384 Pesquisador: Trabalhar uma pessoa fala tudo, né?

385 C1: Por isso o professor, precisa se capacitar pra acreditar, na verdade né,
386 porque eu acredito, porque eu vivi a experiência, os professores que viveram
387 essa experiência comigo, colheram os frutos desse trabalho, e sabe esses
388 resultados são realmente diferentes, e ao passo que, por exemplo, esses
389 alunos, meu Deus, quando nós chegamos no ensino médio. A gente uma vez
390 recebeu um alunos que já tinham vivido 9 anos, que vamos dizer assim, havia
391 feito o ensino fundamental dentro de uma outra proposta, você não imagina a
392 dificuldade desse aluno, em encara um listas de exercício, encarar a situação
393 problema, tudo era difícil e mais a insegurança para ir para uma prova
394 entendeu? Eles terem encarado um vestibular, ao passo que os nossos alunos
395 ((se referindo aos alunos que estudavam desde o ensino infantil nesta escola)
396 tinham sim, como todo jovem, mas era nítido o equilíbrio emocional maior de
397 nossos alunos do que os que chegavam depois, então eu acredito sim.
398 Acredito que esse é o caminho e aí todos poderão ser acolhidos, e como eu

399 falei anteriormente não podemos também deixar de conhecer as
400 especificidades no dia a dia, pra que a gente, possa saber como é trabalhar
401 com cada um deles, e o que esperar né, porque sim, não adianta a gente
402 também, não saber até onde eles podem chegar, né, é importante saber. Mas é
403 isso, acho que eu falei tudo.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O que nos dizem quatro docentes e uma coordenadora pedagógica sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial no curso técnico de química de uma Etec do interior do estado de São Paulo

Pesquisador: ANDREIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGELICO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39552220.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.394.816

Apresentação do Projeto:

Como informado pela pesquisadora responsável: "a pesquisa transcorre no cenário da educação básica na modalidade do ensino técnico de química em uma escola no interior do estado de São Paulo, de autarquia do Centro Paula Souza, onde quatro docentes e uma coordenadora pedagógica discorrem suas experiências pedagógicas e as possíveis transformações efetuadas com suas práticas em salas de aula aos alunos público-alvo da educação especial, através de entrevistas semiestruturadas de cunho qualitativo descritivo, possibilitando perceber detalhes e riquezas de informações, compreendendo a interação entre os envolvidos no contexto pesquisado".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pela pesquisadora responsável: "Objetivo Primário: Elaborar uma compreensão de como os participantes da pesquisa entendem a inclusão escolar dos alunos PAEE no curso técnico de química, modular e integrado ao ensino médio de uma escola técnica, da autarquia Centro Paula Souza. Em outras palavras, iremos dialogar sobre as

possíveis transformações efetuadas em suas práticas de sala de aula com a inclusão escolar dos alunos PAEE durante suas trajetórias profissionais. Objetivo Secundário:

Caracterizar o cenário da escola técnica na perspectiva da escola inclusiva do paradigma da educação inclusiva; Descrever a trajetória histórica do processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino técnico e profissional; Identificar algumas das características do entendimento dos

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.394.816

participantes da pesquisa sobre a inclusão escolar do aluno PAEE; Identificar as possíveis metodologias utilizadas pelos participantes da pesquisa em relação ao ensino dos alunos PAEE, ou seja, como os participantes proporcionam possíveis transformações aos alunos PAEE em suas práticas em sala de aula".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pela pesquisadora responsável: "Riscos: Os riscos e ou desconfortos previstos em decorrência da sua participação nessa pesquisa são mínimos, no entanto, podem ocorrer desconfortos no decorrer da pesquisa, em especial sobre o tempo que o pesquisado terá que se disponibilizar para responder as questões. Benefícios: Os benefícios da pesquisa serão para compreendermos como a inclusão escolar do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) faz-se necessária em todo ensino básico curricular comum (BNCC) regular incluindo a modalidade técnica e profissional, para que melhores condições de acesso e possibilidade de novas etapas e aprendizados de ensino favoreçam evolução deste aluno integral".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se relevante social e cientificamente. Outrossim, ressalta-se que a pesquisadora responsável, no ato da elaboração do projeto de pesquisa, seguiu atentamente as Resoluções vigentes da CONEP e CNS, em especial a Resolução 466/12, estando a pesquisa apta a execução, posto que cuida de todos os aspectos éticos necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados e conforme orientam as resoluções vigentes do CNS e Sistema CEP/CONEP.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	27/10/2020		Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 4.394.816

Básicas do Projeto	ETO_1652344.pdf	08:36:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/10/2020 08:35:44	ANDREIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGELICO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Andreia_de_Oliveira_Angelico.docx	27/10/2020 08:34:35	ANDREIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGELICO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_assinadopelodiretor.pdf	27/10/2020 08:31:59	ANDREIA APARECIDA DE OLIVEIRA ANGELICO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2020

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br